

UNIVERSITE PARIS VII
SCIENCES HUMAINES CLINIQUES
CENTRE DE RECHERCHES EN PSYCHANALYSE ET PSYCHOPATHOLOGIE

LES FACTEURS AFFECTIFS ET LA REUSSITE SCOLAIRE
INTERPRETATION DYNAMIQUE DU FONCTIONNEMENT DE L'INTELLIGENCE
ET DES ATTENTES

Thèse de Doctorat de Psychanalyse
(Nouveau Régime)

Par José Henrique BARROS-OLIVEIRA

Directeur de Recherche: Monsieur le Professeur Yvon BRES

Paris 1988

0/72

te/150

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada 5020
Data 92/10/01

REMERCIEMENTS

- Au Directeur de la thèse, Professeur Yvon Brès, qui a bien voulu orienter ce travail et n'a eu de cesse de l'accompagner jusqu'à son achèvement.
- Aux Professeurs Duarte Costa Pereira et Leandro Almeida et à l'Ingénieur António J. Rodrigues Gomes pour leur aide précieuse et indispensable à l'analyse des données statistiques.
- A tous les spécialistes consultés à Paris (notamment les Professeurs M. Huteau, A. Gagey et B. Gibello).
- A l'équipe de psychologues qui, à deux reprises, a appliqué le test de la NEMI
- Aux enseignants et aux élèves des Ecoles Primaires où nous avons oeuvré, pour leur accueil et leur compréhension.
- Aux collègues, amis et familiers qui, d'une façon ou d'une autre, ont été un stimulant sur les chemins escarpés de la recherche.
- A ceux qui ont revu les originaux en français et à ceux qui ont composé matériellement ce volume (dactylographes et typographes)

Cette reconnaissance formelle n'épuise pas l'enrichissement résultant des relations humaines qui dépassent de beaucoup la collaboration scientifique.

Mais la gratitude n'englobe pas tous les sentiments que l'auteur a éprouvés tout au long de son labeur. Il n'est pas déplacé de comparer l'oeuvre scientifique, littéraire ou artistique à la gestation. Dès l'instant de la conception jusqu'à l'accouchement, que d'espoirs et d'illusions, mais aussi que de crises et d'appréhensions. Toutefois, selon l'expression évangélique, la joie de voir finalement naître l'enfant, fait oublier les douleurs de l'enfantement.

La satisfaction de l'auteur réside dans l'utilité de son oeuvre. Si ce travail peut contribuer modestement à la promotion du succès scolaire et à l'épanouissement des éducateurs et de leurs élèves, l'auteur s'en trouvera largement récompensé.

I N T R O D U C T I O N

Nous proposant d'étudier l'importance des facteurs affectifs dans la réussite scolaire, nous avons été conduits à étudier avant tout le fonctionnement et le dysfonctionnement de l'intelligence et sa dynamique affectivo-cognitive, ou les interférences de l'affectivité dans l'apprentissage. Nous essaierons d'interpréter aussi les attentes des professeurs à l'égard des élèves d'un point de vue dynamique. Notre thèse principale vise essentiellement à démontrer que l'intelligence ne fonctionne pas (bien) sans l'énergétique affectivo-motivationnelle, et que les attentes seront d'autant plus efficaces qu'elles seront davantage alimentées affectivement.

La confrontation et la complémentarité entre Freud et Piaget, qui sont les principaux théoriciens sur lesquels peut se fonder l'étude de la genèse et du développement de l'affectivité et de la cognition, nous ont ouvert la voie pour une compréhension plus dynamique du fonctionnement mental. Dans cet éclairage, nous avons voulu donner également une interprétation plus personnalisée, dialogique et systémique des résultats scolaires.

Dans le langage courant, nous utilisons fréquemment les mots intelligence, connaissance, cognition, apprentissage et beaucoup d'autres, sans nous rendre compte de leur complexité. Il appartient essentiellement à la philosophie de demander "ce qu'est" la connaissance et aussi "pourquoi" nous connaissons, tandis que la psychologie s'intéresse fondamentalement à la "façon" dont fonctionne l'intelligence ou à la genèse et au développement des processus cognitifs.

Freud et la psychanalyse se situent entre la philosophie et la psychologie; ils peuvent servir de pont entre les conceptions épistémologique et gnoséologique. Freud parle plus de "pensée" que d'intelligence et il ne formule pas explicitement une théorie de la connaissance. Cependant, insistant sur la dynamique affective et inconsciente de la personnalité dans toutes ses dimensions, y compris l'intelligence, il apporte de nouveaux éléments épistémologiques et on peut le considérer comme relevant des courants génétiques et cognitivistes dans la mesure où il met en relief la dynamique affective de la cognition, l'autre face de la médaille, aux dires de Piaget. Cette problématique a occupé la 1.ère partie de notre travail.

S'il est important de comprendre la nature, la genèse et le développement de la cognition, il est aussi nécessaire de se demander et d'essayer de comprendre pourquoi

si souvent l'intelligence ne fonctionne pas normalement. D'où le problème de l'inhibition intellectuelle, des difficultés et des troubles de l'apprentissage, perturbations de degrés et de qualités divers, mais qui dénoncent un déphasement de la personnalité ou du comportement cognitif. Si la psychanalyse a un mot à dire en ce qui concerne le fonctionnement normal affectivo-cognitif de l'intelligence, la parole lui revient à plus juste titre en ce qui concerne son dysfonctionnement, ses inhibitions ou ses blocages inconscients. Et non seulement la psychanalyse freudienne, mais aussi d'autres courants, avec une mention spéciale pour la théorie kleinienne et pour la Psychologie du moi. C'est ce que nous avons vu dans la 2.ème partie.

Ces inhibitions et ces inaptitudes affectivo-intellectives ont leur expression la plus éclatante dans l'échec scolaire, phénomène sur lequel nous nous penchons dans la 3.ème partie. Nous nous sommes proposé de donner une interprétation holistique de ce symptôme, conscients qu'aucun courant en psychologie n'a le monopole de la vérité. Seule une approche systémique ou inter-systémique est légitime dans un problème aussi complexe. Toute perspective unidimensionnelle sera partielle et incapable d'expliquer totalement la situation. Aussi, bien que nous ayons insisté sur l'interprétation psychanalytique, nous centrant fondamentalement sur l'élève et sa relation éducative avec ses professeurs et ses parents, nous n'ignorons pas la contribution d'autres points de vue, tout en évitant l'éclectisme. On ne peut accepter des positions radicales du "tout ou rien" ("moi ou personne"), ni le pacifisme idéologique et scientifique du "tout est bon". Il faut souhaiter le dialogue et la convergence entre les diverses sciences et, à l'intérieur de la psychologie, entre les diverses écoles et théories. En outre, nous avons été davantage intéressés par les personnes en cause (élèves-professeurs-parents) que par les institutions et les structures. Nous avons voulu présenter une vision personnaliste ou relationnelle de la réussite scolaire.

Dans la dernière partie, nous nous sommes concentrés sur une des attitudes fondamentales des professeurs (et des parents) qui sont les attentes au sujet des élèves. Ceux qui sont en cause sont les formateurs, mais aussi les formés (élèves) qui interprètent les aspirations qui sont projetées sur eux et y (co)répondent, les renvoyant de nouveau sur les éducateurs. C'est sur cette relation dynamique formateur-formé qu'est focalisée notre tentative d'explication des résultats scolaires. Nos recherches empiriques se donnent pour but de confirmer ou d'infirmer la théorie sur les attentes et d'en donner une interprétation dynamique.

Nous croyons avoir apporté notre modeste contribution à une meilleure compréhension des processus cognitifs et de l'apprentissage, surtout au niveau scolaire, en essayant de prouver que l'intelligence ne fonctionne pas dans l'abstrait mais qu'elle

est un comportement ou une expression de toute la personne, où l' affectivité fait clairement entendre sa voix. C'est dans cet éclairage qu'on doit interpréter les résultats scolaires et le succès des attentes, et nous nous affirmons assez optimistes en ce qui concerne les possibilités de l' école. Les aspirations ou les attitudes positives des éducateurs quant aux aptitudes des élèves peuvent colmater d'éventuels décalages socio-culturels des enfants et éviter le pessimisme fataliste et le cercle vicieux de l'école qui continue à augmenter les différences au lieu de les aplanir. Nous pourrions presque dire qu' apprendre, c'est correspondre aux attentes des éducateurs.

Après avoir présenté l' argument central de notre travail, parcourons maintenant les divers chapitres de chacune des parties, afin d' avoir une meilleure vision de l'ensemble.

La I.ère partie traite du fonctionnement affectivo-cognitif de l' intelligence, particulièrement à la lumière de la psychanalyse, confrontée avec la théorie génétique de la connaissance. Dans le chapitre I nous définissons les divers termes, en particulier "épistémologie" et "gnoséologie". Nous défendons la légitimité d'une théorie psychanalytique de la connaissance, malgré les opinions contraires.

Dans le chapitre II, nous étudions la complémentarité des systèmes freudien et piagétien, surtout à travers la Psychologie du moi qui lance des ponts entre les deux théories. Piaget fut aussi responsable de ce rapprochement, puisqu'il s' intéressait initialement à la psychanalyse avec laquelle il ne coupa jamais complètement le cordon ombilical. Beaucoup d'autres auteurs, avec plus ou moins de succès, ont essayé de confronter Freud et Piaget.

Au chapitre III, nous insistons sur la dualité affectivité-intelligence, cédant de nouveau la parole avant tout à Piaget, qui considère les deux aspects comme deux faces de la même monnaie, bien que l' affectivité signifie l' énergétique et l' intelligence la structure. Ensuite viennent des études d' autres auteurs sur les points de vue les plus divers.

Dans les chapitres suivants, nous nous efforçons d' éclairer quelques concepts fondamentaux liés à ce qui a été dit précédemment et qui aident à mieux éclairer la complexité du fonctionnement intellectuel, continuant à insister sur l' interprétation psychanalytique confrontée avec le constructivisme piagétien.

Le chapitre IV s'efforce de mieux définir le concept, l'origine et le développement de l' intelligence, de la mémoire et de l' apprentissage, notions en corrélation et d' une grande complexité, qui ne supportent pas une interprétation unilatérale.

Le chapitre V traite du symbole et de la linguistique qui aident à comprendre le

fonctionnement intellectuel. Le symbole est la forme primordiale, mais de toute façon aussi supérieure, de l'intelligence, s'exprimant en langage ou sémiotique verbale, qui à son tour exprime et aide à former les concepts mentaux.

Le chapitre VI aborde le phénomène de la créativité, facteur spécial de l'intelligence "divergente", qui aide à comprendre son fonctionnement et à avoir présents à l'esprit des aspects du processus cognitif qui sont plus rarement pris en considération, en même temps qu'il met en évidence la force de l'affectivité, présente dans toute action créative.

Dans la 2.ème partie, nous abordons le dysfonctionnement de l'intelligence ou, si l'on veut, sa pathologie fonctionnelle. Comme c'est toute la personne qui connaît et qui pense, il peut se produire des inhibitions et d'autres perturbations intellectivo-cognitives.

Au chapitre I nous essayons d'interpréter l'inhibition intellectuelle dans ses rapports avec d'autres difficultés et troubles cognitifs, en particulier avec la pseudo-débilité et avec le phénomène des "doués sans succès", en utilisant surtout la psychanalyse, et plus spécifiquement les théories de Freud et de M. Klein.

Le chapitre II aborde la relation entre l'inhibition intellectuelle et la personnalité, en pensant que c'est toute la personne qui est impliquée dans le processus cognitif et davantage encore dans sa perturbation. Il y a des caractéristiques ou des dimensions de la personnalité qui affectent grandement le fonctionnement intellectuel. Nous faisons une référence particulière à quelques comportements névrotiques, au narcissisme et à d'autres distorsions du moi.

Dans le chapitre III nous avons essayé de mieux concrétiser les causes ou les facteurs étiologiques à la base de ces perturbations cognitives, mettant en relief l'interprétation psychanalytique, suivant les divers stades évolutifs, faisant allusion à la signification de la scopophilie et des divers mécanismes de défense du moi et à leurs implications dans l'apprentissage.

Au chapitre IV, nous abordons d'une façon plus directe la relation mère-enfant et ses conséquences dans le fonctionnement mental, non seulement au commencement de l'enfance, mais aussi à l'école. M. Klein met en évidence l'importance primordiale de la mère dès la première heure pour le développement intégral et en particulier affectivo-cognitif de l'enfant. D'autres auteurs ont tenté de compléter et d'approfondir sa théorie.

Au chapitre V nous étudions quelques inhibitions et troubles spécifiques de l'enfant, en particulier la phobie de l'école et les difficultés dans la lecture et l'écriture. Il ne nous appartient pas d'approfondir le phénomène complexe de la dysle-

xie, qui souvent se trouve à la base de l'échec scolaire. Nous ne voulons donner qu'une interprétation sommaire de cette réalité à la lumière de la psychanalyse

Au chapitre VI, nous abordons les possibilités de traitement de l'inhibition intellectuelle et nous tirons quelques conclusions sur la vaste problématique du dysfonctionnement intellectivo-cognitif.

Dans la 3.ème partie nous essayons de montrer de manière plus concrète à l'école les théories présentées dans les deux premières parties. Le succès ou l'insuccès scolaire dépend de beaucoup de variables, et les auteurs, selon leur point de vue scientifique et idéologique, accentuent l'un ou l'autre aspect. Nous nous concentrons surtout sur l'élève et sur la dynamique relationnelle maître-élève et parents-enfant. Sur ce trépied (enfant-professeur-parents) s'appuient fondamentalement les résultats scolaires. Ce ne sont pas seulement l'intelligence de l'élève et la compétence des professeurs qui sont en cause, mais aussi l'affectivité et la motivation ou la personnalité globale de tous les agents intervenant dans le processus didactico-mathématique.

Au chapitre I nous essayons de définir et de concrétiser le vaste et vague concept d'insuccès scolaire et les diverses faces du problème.

Le chapitre II se concentre sur l'élève, sur la complexité de sa personnalité, visant à interpréter différentiellement les résultats scolaires. Toute perturbation somato-psychique de l'enfant-élève interfère avec le fonctionnement cognitif et peut engendrer l'insuccès, bien que d'autres variables soient des facteurs d'aggravation ou d'amélioration de la situation.

Au chapitre III la réalisation scolaire est vue surtout à partir de l'école, de ses multiples variables institutionnelles, mais en particulier du professeur et de la relation éducative qu'il établit avec les élèves. La personnalité du professeur, outre sa préparation scientifique et didactique, joue un rôle déterminant dans le succès scolaire.

Le chapitre IV rend compte d'une autre variable d'extrême importance: la famille avec tous ses membres, mais en particulier les parents. L'"enfant scolaire" n'en continue pas moins à être "enfant familial", dépendant de toutes les situations domestiques, surtout de la personnalité des parents et de la relation conscient et inconscient qui s'établit entre les parents et les enfants.

Bien que nous puissions considérer l'école et la famille comme des variables sociologiques, au chapitre V nous nous plongeons d'une façon plus concrète dans le socio-économique et dans le socio-culturel. Probablement la force de ces facteurs interfère-t-elle moins avec les résultats scolaires que les attentes des pro-

fesseurs, engendrées en grande partie par des préjugés sociaux.

Au chapitre VI, nous avons tenté de présenter le grand éventail de variables interférant dans les résultats scolaires, en même temps que nous insistons sur l'amélioration de la relation éducative comme élément déterminant pour la solution de l'échec scolaire. Un comportement nouveau et plus éclairé des professeurs et de leurs attitudes conscientes et inconscientes envers les élèves et de ceux-ci envers les professeurs, peut faire évoluer positivement la situation d'impasse scolaire. Dans la relation dynamique des divers systèmes scolaires on ne doit jamais oublier la famille.

Après avoir étudié le fonctionnement affectivo-cognitif de l'intelligence et son dysfonctionnement, et après avoir vu comment ces concepts fonctionnent dans l'apprentissage scolaire, dans la 4.ème partie nous présentons le travail pratique, tendant à isoler une variable que nous croyons fondamentale pour le bon fonctionnement affectivo-intellectif dans l'école: les attentes des professeurs sur les élèves.

Dans le chapitre I, nous résumons l'investigation de Rosenthal et Jacobson (*Pygmalion à l'école*) qui donna naissance à une série d'autres études pour confirmer ou démentir les résultats, et dans la ligne desquels nous nous insérons.

Dans le chapitre II, nous présentons une synthèse des principales études réalisées pour vérifier ou nier "l'effet Pygmalion" ou "l'effet Rosenthal", c'est-à-dire l'importance des expectatives ou croyances fournies trompeusement aux professeurs sur les élèves tirés au sort.

Le chapitre III se donne pour but d'interpréter les expectatives ou représentations des professeurs à l'égard des élèves d'un point de vue différentiel, pour mettre en valeur l'élément affectif. Elles produisent plus ou moins d'effet, non dans l'abstrait, mais selon les caractéristiques de ceux qui les alimentent et de ceux qui sont la cible. Ainsi, nous nous sommes référés à divers concepts, comme les *self* (autoconcept, auto-estime, auto-réalisation, etc.), le niveau d'aspiration, la motivation pour la réalisation, la dépendance-indépendance de champ et surtout le lieu de contrôle.

Finalement, dans le chapitre IV, nous présentons le travail empirique réalisé dans quelques écoles primaires, créant au début de l'année des expectatives trompeuses aux professeurs à l'égard de quelques élèves, pour voir leur influence sur le QI et les classifications scolaires à la fin de l'année.

Après cette présentation sommaire des divers parties et chapitres du travail, nous pouvons résumer l'essentiel de notre "thèse": essayer de prouver l'influence des facteurs dynamiques affectivo-motivationnels et leur interaction avec les facteurs cognitives pour le fonctionnement et le dysfonctionnement de l'intelligence et de

l'apprentissage. C'est toute la personne qui enseigne et qui apprend. Dès son origine, l'intelligence est inséparable de la dynamique affectivo-motivationnelle de la personne et cela continue tout au long de la vie, en particulier dans l'apprentissage scolaire. L'affectivité n'est pas toujours intelligente, mais l'intelligence est toujours plus ou moins affective. L'affectivité n'est rien sans l'intelligence et vice-versa. On peut affirmer qu'il n'existe proprement pas l'intelligence ou l'affectivité, mais la personne qui est en même temps intelligente et affective. Et la personne se constitue en grande partie par les attentes sur elle-même et sur les autres et des autres sur elle (auto et allo attentes ou attentes actives et passives).

Pour prouver cette thèse, nous commençons par affirmer l'importance de la psychanalyse pour la compréhension des processus cognitivo-affectifs. Comme elle se fixe sur la dynamique de la personne, elle a un mot à dire sur toutes les dimensions de la personne, aussi en ce qui concerne l'intelligence. La psychanalyse a renouvelé totalement la connaissance de l'enfant (1), nous obligeant à réformer ou à reformuler radicalement la compréhension du phénomène humain (2). On peut parler d'une "épistémologie rénovée" par la psychanalyse (3). Bien que ce soit peut-être trop optimiste de dire avec R. Gilbert que la psychanalyse pourrait révolutionner la pédagogie scolaire (4), il est vrai que, même si nous pouvons refuser les réponses, nous ne pouvons faire abstraction des questions soulevées par la psychanalyse (5). Elle n'est pas une science magique qui résout tous les problèmes épistémologico-gnoséalogiques ou pédagogiques. Cependant, malgré la critique que nous pouvons faire de beaucoup de points faibles du système freudien, on ne peut tomber dans les maléfices du "scientisme" ou d'autres dogmatismes qui prétendent posséder le monopole de la vérité (6). Si la théorie psychanalytique de la connaissance est incertaine, une vision psychanalytique pour la compréhension de l'inhibition et des troubles cognitifs, et aussi des attentes, est indispensable.

Nous défendons la possibilité et la nécessité de la convergence entre Freud et

(1) Cf. Lebovici-Soulé, *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse* (1972), p. 7

(2) Cf. P. -L. Assoun, *L'entendement freudien-Logos et Ananké*, (1984), p. 10

(3) Cf. E. Amado, "L'incidence psychanalytique et le problème de la connaissance", in *La Psychanalyse - vol. 3: La psychanalyse et les Sciences de l'Homme*, (1957), p. 84

(4) Cf. *Idées actuelles en Pédagogie* (1976), p. 169

(5) Cf. C. Chiland, *L'enfant de six ans et son avenir* (1983), p. 13

(6) Van Rillaer, *Les illusions de la Psychanalyse* (1980), pp. 395-396

Piaget pour une meilleure compréhension du système affectivo-cognitif de l'apprentissage. D. Rapaport était convaincu qu'une des principales lacunes de la psychanalyse était l'absence d'une théorie de l'apprentissage et il a essayé de colmater cette lacune. Piaget lui-même s'est penché à plusieurs reprises sur le duo indissociable intelligence-affectivité, particulièrement dans le Cours qu'il fit à la Sorbonne. Plus tard il est venu à parler de l'"inconscient cognitif" et de sa relation avec "l'inconscient affectif", conseillant la création d'une "psychologie générale" intégrant l'épistémologie génétique et la théorie psychanalytique (7).

Sur les traces de Piaget, beaucoup d'autres auteurs, avec plus ou moins de succès et de conviction, ont essayé de confronter les deux grands courants de la pensée psychologique. La tendance actuelle est de faire converger tous les auteurs et tous les courants pour une meilleure compréhension des phénomènes psychiques. M. Huteau affirme que récemment les théories psychanalytiques sont devenues plus cognitivistes, tandis que les théories cognitives sont devenues plus personnalistes et on assiste à la "cognitivisation" des théories dynamiques et à la "personnalisation" des théories cognitives. Il est difficile de défendre et de concevoir des comportements mus uniquement par l'intelligence ou par l'affectivité, et l'on doit voter pour l'intercommunication et la convergence de tous les vecteurs psychiques (8). Il y a certainement des comportements surtout cognitifs ou avant tout affectifs, mais beaucoup de recherches amènent à la conclusion que "tout ce qu'on apprend, qu'on cesse d'apprendre ou même qu'on oublie, est très influencé par les émotions et les sentiments liés au processus d'apprentissage" (9). Il n'est pas possible non plus d'interpréter les attentes exclusivement du point de vue cognitif ou affectif, mais du point de vue holistique.

Étant donné la complexité du phénomène humain et de toutes les dimensions de la personne, beaucoup d'autres auteurs parient sur la convergence et le dialogue entre la psychanalyse et les autres sciences psychologiques pour une meilleure compréhension du comportement (10) et notre travail se situe aussi dans ce courant, insistant parti-

(7) Cf. *Problèmes de psychologie génétique* (1976), pp. 41-58

(8) Cf. M. Huteau, *Les conceptions cognitives de la personnalité* (1985), pp. 19-22 et 81-86

(9) H. Luck et D. Carneiro, *Desenvolvimento afectivo na escola: Promoção, medida e avaliação* (1983), p. 25

(10) Cf. Y. Brès, *Critique des raisons psychanalytiques* (1985), p. 252; Lebovici-Soulé, *op. cit.*, p. 264

culièrement sur la convergence entre Freud et Piaget, la psychanalyse et les théories constructivistes et cognitivistes.

Dans la ligne de la dynamique affectivo-cognitive du fonctionnement intellectuel, nous avons essayé également d'interpréter la valeur des attentes pour le succès scolaire, nous concentrant sur le triangle élève-professeur-parents et sur la relation pédagogique. On doit promouvoir la compétence pédagogique des professeurs, mais sans négliger la personne en elle-même, amenant les enseignants, et aussi les parents, à changer d'attitude envers les élèves, alimentant des attentes plus positives et optimistes à l'égard des élèves. En responsabilisant tous les agents éducatifs du succès scolaire, nous avons mis aussi en évidence les parents, conscients que la bataille pour une école plus efficiente est livrée et gagnée en grande partie par la famille. Aussi seul un abordage systémique de l'école peut-il être plus compréhensif et efficient pour le succès scolaire. Et les attentes (positives) peuvent être intermédiaires entre les divers systèmes ou le mot-clef dans le dialogue éducatif.

PREMIERE PARTIE

**ORIGINE ET FONCTIONNEMENT DES PROCESSUS COGNITIFS
SELON LA PSYCHANALYSE ET LA PSYCHOLOGIE GENETIQUE
(AFFECTIVITE ET INTELLIGENCE)**

CHAPITRE I

STATUT EPISTEMOLOGIQUE ET GNOSEOLOGIQUE DE LA PSYCHANALYSE

1.1. DEFINITION DES TERMES

Avant de parler d'une théorie psychanalytique de la connaissance, il est bon que nous tentions définir certains termes plus utilisés, souvent abusivement, et qui peuvent prêter à confusion. Nous nous référons à l'**épistémologie** et **gnoséologie** ou **théorie de la connaissance**. Même les termes qui, en général, sont connus comme évidents: intelligence, apprentissage, perception, cognition, pensée, concept, etc., ne sont pas tout à fait univoques et, pour cela, il est bon de délimiter leur champ.

La confusion principale qui se vérifie dans la littérature de la spécialité entre épistémologie et gnoséologie, dérive de la littérature anglaise qui méconnaît pratiquement le second vocable, utilisant toujours le terme **epistemology** qui peut tout autant couvrir une théorie des sciences que la théorie (scientifique) de la connaissance. Après avoir consulté quelques Encyclopédies renommées ainsi que des Dictionnaires ou Vocabulaires de la spécialité, la confusion se maintient ou, du moins, nous sommes loin d'assister à une unanimité, particulièrement entre les auteurs latins et anglo-saxons. Ainsi, les Encyclopedies Britannique et Américaine, mais aussi l'Encyclopedia Universalis, ne contiennent pas le terme "gnoséologie", et identifient "épistémologie" et "théorie de la connaissance".

Littéralement "épistémologie" signifie discours ou "théorie de la science" (alors que l'étymologie de "gnoséologie" veut dire "théorie de la connaissance"). Ce vocable (épistémologie) se trouve dans la littérature philosophique spécialisée seulement à partir du XIX^{ème} siècle, mais la problématique autour du statut de la connaissance existait déjà depuis la philosophie classique et a traversé les grands courants et auteurs philosophes à travers les siècles. Une théorie de la connaissance et une philosophie des sciences, qui mettait en évidence les moyens de la connaissance scientifique ou sa validité et sa valeur de vérité se développant ainsi. On peut l'identifier, en un certain sens, avec l'histoire des sciences ou y voir une "science des sciences". Ainsi, l'épistémologie s'occupe des critères de validité d'une connaissance afin qu'elle soit réellement "epistemê" (science ou véritable connaissance) et non "doxa" ou simple opinion. Dans la philosophie classique ces critères étaient donnés par la métaphysique qui essayait de comprendre l'ultime nature des choses. Les auteurs actuels ne sont pas d'accord quant au critère du caractère scientifique ou de la

formulation et preuve des hypothèses, d'où la pluralité de théories épistémologiques qui n'arrivent pas à formuler à l'unanimité un critère de scientificité ou d'objectivité de la connaissance et de la science conséquente.

Selon le Vocabulaire de Lalande, le mot anglais **epistemology** est couramment employé, contrairement à l'étymologie, pour désigner la théorie de la connaissance ou gnoséologie. Dans les langues latines il devait équivaloir à une "philosophie des sciences" mais avec un sens plus précis, donc à une "science des sciences". Ce n'est pas, à proprement parler, l'étude des méthodes scientifiques (objet de la méthodologie), mais l'étude critique des principes, hypothèses et résultats des diverses sciences destinée à déterminer leur origine logique (non psychologique), leur valeur et leur portée objective. On pourrait aussi l'appeler "critériologie". On devrait pour cela la séparer de la "théorie de la connaissance", bien que celle-ci puisse être considérée comme introduction et auxiliaire de l'épistémologie.

De son côté, la **gnoséologie** serait l'analyse de l'acte de connaître, étudiant les origines, la nature, la valeur et les limites de la faculté de connaître, ce qui signifie déjà un mi-chemin vers l'épistémologie, vu qu'elle se penche sur les problèmes posés par la relation du sujet avec l'objet: ou sur les fondements de la connaissance. Les auteurs allemands préfèrent le terme **Erkenntnistheorie** ou "théorie de la connaissance". Selon les plus diverses connaissances nous pourrions parler d' "estésiologie" (théorie de la connaissance sensible ou perceptible), "noologie" (théorie de la connaissance intellectuelle), etc.

Face à cette hésitation terminologique se dresse l'**épistémologie génétique** de Piaget. Il s'agit de l'étude scientifique des structures du savoir; à travers les adaptations et les équilibres successifs, grâce à la dynamique entre l'assimilation et l'accommodation. L'évolution des connaissances est orientée vers une conceptualisation de plus en plus abstraite et générale. La connaissance est un processus actif; une construction qui naît de l'interaction du sujet avec l'objet. C'est une action (psychomotrice) conçue comme précédant la pensée et qui résulte de l'intériorisation progressive des actions sous forme d'un système d'opérations qui part de l'irréversibilité vers l'équilibre progressif et réversible. Ainsi, plus qu'à la nature de la connaissance - étudiée abstraitement ou philosophiquement - Piaget s'intéresse à l'origine et à l'évolution de l'acte mental, celui-ci étant étudié à travers les méthodes scientifiques de l'observation et quasi expérimentation. Piaget insiste sur le processus dynamique de la pensée "in fieri" et sur sa validité, celle-ci dépendante de sa capacité d'adaptation au réel. C'est pour cela qu'il définit l'épistémologie comme

étant la "théorie de la connaissance valable" (1) ou comme la "théorie de la connaissance scientifique" (2) ou simplement comme "théorie de la connaissance" (3). L'épistémologie est nécessairement de nature inter-disciplinaire et doit considérer, entre autres, l'approche philosophique. Cependant, si elle ne veut pas se limiter à une pure spéculation, elle prendra toujours comme objet de préférence "l'analyse des étapes" de la pensée scientifique et l'explication des mécanismes intellectuels utilisés par la science, dans ses diverses variétés, pour la conquête du réel (4). Ainsi la théorie de la connaissance est essentiellement une "théorie de adaptation de la pensée à la réalité" (5). On peut encore considérer l'épistémologie comme étant "une anatomie comparée des opérations de la pensée et comme une théorie de l'évolution intellectuelle ou de l'adaptation de l'esprit au réel" (6).

Les philosophes se demandent "ce qu'est la connaissance?"; les psychologues demandent "comment se réalise la connaissance?", ou encore comment elle s'origine et se développe, son processus ou son "fieri" (7). Il existe une connaissance philosophique et une connaissance scientifique. Si l'on veut étudier scientifiquement cette activité du sujet qu'est la pensée et la connaissance, il faut enlever quelque chose - et même beaucoup (8)-à la philosophie, vu que la science exige la délimitation du champ et la vérification (9).

En conclusion, nous pouvons définir l'épistémologie comme étant la théorie scientifique de la connaissance. Elle s'occupe du caractère scientifique ou de l'objectivité d'une certaine science ou du processus de connaissance; en d'autres mots, elle essaye d'interpréter la réalité à travers des critères et méthodes objectifs et scientifiques, susceptibles de vérification. Alors que la gnoséologie s'occupe de la connaissance d'un point de vue plus abstrait et philosophique, l'épistémologie examine la connaissance concrète d'une certaine science pour décider de sa valeur objective ou de son caractère scientifique. Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, les

(1) *Psychologie et épistémologie*, 1970, p. 15

(2) *Ibid.*, p. 118

(3) *Ibid.*, p. 33

(4) *Ibid.*, p. 34

(5) *Ibid.*, p. 35

(6) *Ibid.*, p. 35

(7) *Ibid.*, p. 7-15

(8) *Ibid.*, p. 112

(9) *Ibid.*, p. 117

critères de l'objectivité varient selon les auteurs. Ainsi, certains considèrent la psychanalyse comme une science et, pour cela, avec un statut épistémologique propre; d'autres lui refusent tout caractère objectif et scientifique. Elle posséderait une théorie implicite de la connaissance mais non une épistémologie proprement dite. Cependant, nous trouvons fréquemment les termes "théorie de la connaissance" (gnoséologie) et épistémologie employés sans distinction; ce dernier est plus utilisé - ou même exclusivement - par les auteurs d'expression anglaise.

Avant de nous pencher sur le statut épistémologique de la psychanalyse, il importe de définir sommairement d'autres termes qui fréquemment sont utilisés confusément. Le terme **connaissance** lui-même, quand nous parlons de "théorie de la connaissance", peut revêtir une gamme de significations assez diversifiées. Il dépend de ce qui se connaît, comment on connaît et qui connaît, se reliant aux "organes", pour ainsi dire, de la connaissance: perception, intelligence, etc. Piaget se penche très fréquemment, tout au long de ses livres, sur les aspects les plus divers des "opérations" mentales. En collaboration avec Inhelder il défend une "connaissance-assimilation" (et pour cela connaître signifie agir sur l'objet et le transformer) opposée à une "connaissance-copie", et relie la connaissance à l'image, au symbole, à la perception, etc. (10).

Le vocable **intelligence** se réfère, normalement, à des formes supérieures de l'acte de connaître, bien que certains comportements animaux soient aussi qualifiés comme "intelligents". La philosophie classique la considère comme une "puissance" qui se met en "action" à travers le jugement, le raisonnement et d'autres formes supérieures de discours intellectuel. Elle peut aussi être interprétée comme étant un ensemble de fonctions cognitives, tandis que l'entendement et/ou compréhension se réfère à des opérations discursives de la pensée; on peut ainsi considérer la raison comme l'organisation ou le discernement de la vérité à travers le raisonnement et/ou jugement. Nous parlerons plus en détail de l'intelligence dans le chapitre IV de cette première partie.

La **perception** est à la base de l'intelligence et de ses expressions, mais celle-ci ne se réduit pas à la perception. La perception est la connaissance que nous acquérons des objets par le contact direct, alors que l'intelligence est une connaissance subsistante du sujet sur l'objet. Piaget affirme que la perception n'agit pas seule sur la formation des connaissances; elle compte sur l'action de l'intelligence sur la perception elle-même, entendant par intelligence (en réalité "un mot un peu vague et

(10) Cf. *L'image mentale dans l'enfant* (1977), en particulier les pp. 7-16, 493-497, 518-525

assez dangereux") "le fonctionnement des systèmes opératoires issus de l'action". De son côté, la perception ne se réduit pas à une lecture des données sensorielles mais consiste en une organisation qui préfigure l'intelligence (11). Les connaissances ne dérivent jamais exclusivement de la sensation et/ou perception, mais aussi de schèmes d'actions ou des schèmes opératoires de divers niveaux qui sont irréductibles à la perception; celle-ci suppose une organisation active (12).

L'autre terme de signification vague et ample, dont on abuse peut-être, est la **cognition**, et en particulier l'adjectif plus utilisé - **cognitif**. La cognition recouvre tous les processus par lesquels l'information qui arrive au sujet est élaborée, mémorisée et utilisée. La cognition concerne l'ensemble des questions qui se réfèrent à la perception, à la mémoire, aux représentations, aux concepts, aux raisonnements, etc. La psychologie cognitive se distingue de la psychologie dynamique où dominent l'affectivité et la motivation, bien que ces variables puissent aussi intervenir dans la connaissance.

D'autres vocables utilisés dans la tentative d'explication des processus cognitifs sont **pensée**, **concept**, etc. La littérature psychanalytique use et abuse du terme "pensée", abstrait en lui-même. Il se réfère à la multiplicité de formes que revêt l'activité de l'esprit ou l'ensemble de fonctions psychiques ayant pour objectif la connaissance. Il peut être synonyme d'un quelconque phénomène cognitif, d'intelligence et, de façon plus restreinte, de raison ou de compréhension. À son tour, le concept et/ou l'idée s'oppose à l'intuition ou autre forme de connaissance sans abstraction. Étudier la genèse et l'évolution des concepts a été un thème classique dans la scolastique et ensuite chez Descartes, Kant, etc. La plupart des concepts commencent à se former à partir de la perception, mais il y a des idées indépendantes de l'expérience sensible.

Un autre terme d'utilisation courant, particulièrement dans les théories de comportement, mais aussi dans d'autres théories dénommées précisément **théories d'apprentissage**, c'est justement **apprentissage** qui souffre plusieurs définitions, matrices et interprétations, atteignant une acquisition de connaissances rudimentaires jusqu'à la solution de problèmes. En général, on peut le définir comme une modification plus ou moins stable du comportement due à des expériences répétées du sujet.

(11) Cf. *Psychologie et Epistémologie* (1970), pp. 100-102

(12) *Ibid.*, p. 108

1.2. FREUD ET LE STATUT EPISTEMOLOGIQUE ET GNOSEOLOGIQUE DE LA PSYCHANALYSE

La philosophie a une théorie de la connaissance mais n'est pas considérée comme une science au sens strict. Les sciences proprement dites, comme par exemple la physique ou la biologie ont, au contraire, un statut scientifique ou épistémologique, à cause de leur objet et de leur méthode scientifiques, mais n'ont pas, à proprement parler, une théorie de la connaissance ou gnoséologie. La psychologie, outre qu'elle revendique le statut scientifique, a aussi une théorie de la connaissance, notamment l'épistémologie génétique de Piaget, ne se préoccupant pas proprement de la définition de la connaissance mais de l'analyse empirique de sa genèse et de son évolution au long des diverses étapes. On peut affirmer qu'avec Piaget se produit la jonction entre la gnoséologie et l'épistémologie proprement dite; ainsi la psychologie, au moins dans son aspect de psychologie génétique ou du développement, essaye d'expliquer scientifiquement un des aspects fondamentaux du comportement ou de la personnalité qu'est la connaissance.

Quant à la psychanalyse, Freud revendique pour elle le statut de science, s'éloignant autant de la philosophie que de la biologie, ou de la médecine, pour se situer dans la psychologie. Venu de la médecine - et plus particulièrement de la neurologie - il a trouvé dans la psychologie, comme il l'a lui-même confessé, sa "passion ardente", son "tyran", à qui il s'est subjugué de corps et d'âme, comme il dit dans une lettre du 25.5.1895 à Fliess (13). En plus de cela, Freud construit, d'une certaine façon, une gnoséologie ou théorie de la connaissance, même s'il ne l'a pas fait expressément, mais que l'on peut cueillir au long de sa théorie faite de "métapsychologie" plus que de psychologie. Nous pourrions dire que si Freud a une théorie cohérente de la connaissance cela aide à donner à la psychanalyse un statut scientifique.

En ce qui concerne le statut scientifique de la psychanalyse, l'esprit et formation scientifique de Freud sont une première garantie, bien qu'insuffisante, de l'importance de ses écrits. Contre ceux qui accusaient la psychanalyse d'être "ésotérique"

(13) Cf. O.C., III, 3516. La sigle O. C. signifie *Obras Completas* (3 tomes), 3.ème ed. (traduction de Lopez-Ballestreros), Biblioteca Nueva, Madrid, 1973. Freud a fait l'éloge de cette version espagnole et on la trouve au Portugal. Seulement dans les citations les plus importantes nous citons aussi l'original *Gesammelte Werke*, 4.ème ed., S.Fischer, Frankfurt, 1972

(14), Freud met en pratique sans arrêt sa profession de foi dans la raison, espérant que l'intelligence et l'esprit scientifique "obtiennent un jour la domination sur la vie psychique de l'homme" (15). Comme toute autre science, la psychanalyse se fonde sur l'observation des faits et perfectionne peu à peu ses théories selon ce que lui impose la réalité. Freud écrit: "La psychanalyse se trouve solidement fondée sur l'observation des faits de la vie psychique, de sorte que sa super-structure théorique est encore incomplète, se trouvant en permanente modification (16).

Il n'est pas de notre intention d'entrer dans la critique épistémologique de la psychanalyse freudienne. Il est probablement nécessaire de distinguer dans l'oeuvre de Freud diverses parties, celles qui présentent une rigueur scientifique et d'autres qui sont plutôt du domaine de la "métapsychologie", comme il le dit lui-même, de la philosophie ou même de l'idéologie (17). Le fait d'affirmer ou non la rigueur scientifique de la psychanalyse dépend aussi de la conception que nous avons de la science (il y a plusieurs classes de sciences: sociales, humaines, exactes, etc.). Ricoeur affirme que la psychanalyse, si elle est comparée à une science d'observation, n'est pas scientifique; mais elle l'est si elle est comparée à une science historique (18).

Quant à la gnoséologie, Freud aurait-il conçu une théorie cohérente de la connaissance que nous pourrions appeler **théorie psychanalytique de la connaissance**? Il n'a pas consacré d'oeuvre spécifique à cette question, mais il a souvent abordé le problème directement ou indirectement. Nous allons essayer d'expliquer certains passages, bien que partiellement, vu qu'il s'agit plutôt d'une théorie de la connaissance perturbée ou de la dysfonction cognitive que de la connaissance normale. Nous réservons la relation entre l'affectivité et l'intelligence pour le chapitre III. Nous nous pencherons sur

(14) Conférences d'Introduction à la Psychanalyse, O.C., II, 2130

(15) Nouvelles Conférences d'introduction à la Psychanalyse, O.C., III, p. 3199

(16) Psychanalyse - Ecole Freudienne, in Encyclopédie Britannique, O.C., III, p. 2906

(17) Cf. Y. Brés, "La psychanalyse comme idéologie religieuse?", in **Psychanalyse à l'Université**, 1982, 8, (29), pp. 71-91. Postérieurement cet article fut transcrit dans le livre du même auteur, **Critique des raisons psychanalytiques**. PUF, Paris, 1985, pp. 46-77

(18) Cf. **De L'interprétation-Essai sur Freud** (1965), en particulier pp. 75 ss et 337 ss. Assoun, qui à son tour s'est penché sur l'épistémologie Freudienne, a aussi commenté Ricoeur - Cf. **Introduction à l'épistémologie Freudienne** (1981), pp. 27-30. Dans l'introduction de cette même oeuvre il discute de statut scientifique de la psychanalyse, pp. 7-13

l'inhibition intellectuelle dans la deuxième partie. Pour le moment nous nous intéressons plutôt à la genèse et à l'évolution de "l'appareil psychique" et de la pensée.

La première grande tentative gnoséologique de Freud, bien que plus du point de vue neurologique, se trouve dans *l'esquisse d'une psychologie scientifique* (1895), surtout dans la troisième partie, où il distingue divers types de pensée. Récemment, cette oeuvre primitive et fondamentale de Freud a reçu plus d'attention; en fait elle n'est pas étudiée plus profondément à cause de sa complexité. Nous devons une des meilleures études sur l'*Entwurf* à K. Pribram et M. Gill. Selon eux, Freud n'a jamais abandonné ses théories exprimées dans cette oeuvre qui, comme l'avait déjà affirmé Strachey, se projette comme un fantasme sur les écrits postérieurs (19). *L'Esquisse* offre une nouvelle vue sur beaucoup d'hypothèses fondamentales pour la compréhension des formulations postérieures (20). C'est pourquoi elle a non seulement un intérêt historique pour la psychanalyse, mais aussi un intérêt herméneutique (21). C'est pourquoi Pribram et Gill considèrent *L'Esquisse* comme "un document important" et précédant les théories freudiennes (22) qui s'enracinent dans la neuropsychologie exposée dans cette oeuvre, qui est réellement un "document neuropsychologique" (23). En effet, la métapsychologie psychanalytique a des bases biologiques et neuropsychologiques (24) bien que Pribram et Gill valorisent différemment ce fait quant au futur de la psychanalyse (25). Sur beaucoup d'aspects, *L'Esquisse* est plus explicite pour la compréhension métapsychologique que le chap. VII de *L'Interprétation des Rêves* (26). Quant à ce qui nous intéresse plus directement en ce moment, cette oeuvre, selon les auteurs, contient une théorie motivationnelle détaillée sur le fonctionnement de la pensée et de la conscience; celle-ci ayant pour base les mécanismes de l'attention. La conscience est le concept central dans la discussion sur l'esprit et le corps, constamment présent dans *L'Esquisse* (27). A nouveau, la théorie cognitive est ici fondée sur des bases neurologiques et comporta-

(19) Cf. "Le projet de psychologie scientifique" de Freud: un nouveau regard, PUF, 1986, p. 16

(20) Ibid., pp. 17 et 25

(21) Ibid., p. 195

(22) Ibid., pp. 16 et 24-25

(23) Ibid., pp. 11 et 16

(24) Ibid., pp. 15-17

(25) Ibid., pp. 207-209

(26) Ibid., pp. 17 et 209

(27) Ibid., pp. 17 et 21

mentales (28). Pribram et Gill dédient un chapitre exclusif à la théorie de la pensée interprétée essentiellement comme un processus secondaire (29).

Dans ses *Lettres à Fliess*, à la même époque, Freud nous fait sentir sa préoccupation de trouver une solution pour le phénomène humain de la connaissance, allant jusqu'à tenter de la localiser dans le cerveau. Il fait une distinction entre conscience, perception, mémoire et autres expressions psychiques (30). Dans l'*Interprétation des Rêves*, traitant de "l'appareil psychique" (*psychischer (zeelischer) Apparat*), Freud produit pratiquement une théorie sur la genèse et la nature de la pensée qui, initialement liée au système primaire, s'est convertie en processus secondaire; le rêve, lui, s'est maintenu lié à l'activité mentale primitive, reflet de la pensée infantile (31). Dans *Formulations sur les deux principes du fonctionnement mental* (1911), Freud répète que la pensée était liée d'abord au "principe de plaisir" évoluant postérieurement vers des processus plus conscients et liés au "principe de réalité" qui s'impose à travers la science (32).

Un des aspects constants dans l'oeuvre de Freud est de relier l'intelligence à la curiosité sexuelle. Initialement, l'enfant désire comprendre la relation sexuelle des parents et sa place dans cette relation (complexe d'Oedipe). Postérieurement, il sublimine cette curiosité pour le sexe et l'origine de la vie, qui devient "pulsion de savoir" ou "pulsion de contempler", d'autres objets d'intérêt. C'est de là que naît et se développe la science enfantine (33).

Plus que de connaissance, Freud parle des processus de penser (*Denkvorgänge*). Ces processus sont dynamiques et possèdent leurs propres lois (*Denkgesetze*) qui s'expriment

(28) Ibid., p. 25

(29) Ibid., pp. 135-163

(30) Cf. particulièrement la Lettre n.º 52 de 6.12.1895, O.C., III, 3551-56

(31) Cf. O.C., I, pp. 689-690

(32) Cf. O.C., II, 1639-41

(33) Cf. particulièrement *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci* (1910). M. Klein fait reculer encore plus l'origine de la pensée dans l'effort de l'enfant pour comprendre le contenu maternel. Les premiers psychanalystes se sont eux aussi préoccupés de la théorie de la connaissance en relation avec la psychanalyse et ont dédié expressément à cette question la séance 88 du 24.11.1909, étant orateur le Dr. Tausk qu'a affirmé que la conscience et la vie pulsionnelle sont les objets de la théorie de la connaissance. Cf. *Les premières psychanalystes - Minutes II*, pp. 323-332.

dans le "travail de penser" (*Denkarbeit*). Il se réfère surtout à la pensée inconscient qui fréquemment fonctionne, pour ainsi dire, au contraire, à travers l'inhibition (*Denkhemmung*) ou la prohibition de penser (*Denkverbot*), qui s'oppose à la "pulsion de connaître" (*Erkenntnistrieb*), ou de savoir (*Wisstrieb*), ou d'investiguer (*Forschertrieb*) ou encore à la "libido de savoir" (*Wissbegierde*), qui fréquemment devient nécessité compulsive de penser (*Denkzwang*) étant stimulé par la "pulsion de domination" (*Bemächtigungstrieb*), qui sont des sublimations intellectuelles de la pulsion sexuelle (34).

Freud part du rêve pour étudier la pensée, parlant de pensées oniriques (*Traumdenken*) qui s'expriment en images (*Bilderdenken*). Bien que ce processus cognitif primaire soit dominé par l'inconscient et par conséquent par le processus primaire, il y a aussi un système secondaire, pensée tendant à la preuve (*probende Denkarbeit*). C'est pourquoi Freud parle d'"identité de la pensée" (*Denkidentität*) qui exprime l'intention spécifique du processus secondaire.

De toute façon les "représentations de mot" (*Wortvorstellungen*) et les "représentations de chose" (*Dingvorstellungen*) relient la question de la pensée avec l'inconscient, question d'ailleurs centrale autant dans la première que dans la seconde topique et que Freud relie fréquemment aux "restes mnésiques" (*Erinnerungsreste*) et à la perception, ainsi qu'avec les mécanismes de défense, comme le refoulement, la pensée fonctionnant alors comme une logique défensive homologue à celle du refoulement, comme une répression anticipée de la turbulence pulsionnelle, en particulier à travers la

(34) Cf. P.L. Assoun, *Freud et Nietzsche*, 2.ème ed. PUF, Paris, 1982, pp. 165-167. Cf. Aussi S. de Mijolla, *Psychanalyse et Plaisir de Pensée - L'évolution de la notion de sublimation dans l'oeuvre de Freud*. (Univ. Paris VII, 1986). L'auteur a consacré le chap. IV (le plus grand) de sa thèse à la "Sublimation et pulsion de savoir" (pp. 229-318), considérant la *Wiss* et la *Forschertrieb* au-dedans de la dérivation sublimatoire et en particulier en rapport avec la "pulsion d'emprise" (p. 229). L'auteur défend que la *Wisstrieb* ne se limite pas à la sublimation d'une curiosité sexuelle (p. 231), bien qu'il ait ambivalence dans la théorie freudienne qui met en rapport la *Sexualforschung* et la *Forschertrieb*: la pulsion de savoir pourrait exister avant les problèmes sexuels et être seulement "éveillée" par eux, mais elle pourrait aussi ne pas exister avant l'éveil de la sexualité (pp. 236-237). Freud n'est pas non plus clair sur le moment de l'apparition de la pulsion de savoir. Cf. encore sur la *Wisstrieb*, en particulier dans sa relation avec le doute, P. Aulagnier, *Les destins du plaisir* (1979), pp. 63-69 et 206-212.

négarion (*Verneinung*), à son tour capable de tromper et d'éviter le refoulement. La pensée peut encore dépendre d'une certaine forme de narcissisme; mais il peut aussi bien être l'expression ou la sublimation des forces érotiques (la pensée comme une façon de sublimer). La pensée peut aussi manifester l'opposition entre l'Eros et le Thanatos (35).

M. Gressot dans son long Rapport au Congrès de Psychanalyse sur **Psychanalyse et Connaissance**, présente plusieurs fois la pensée de Freud à propos de cette question et sous les aspects les plus divers (36). Il synthétise à nouveau les thèses épistémologiques de Freud dans son article "La théorie psychanalytique de la pensée" inséré dans le livre **La théorie psychanalytique** (1969) dirigé par S. Nacht. Nous pouvons le résumer, car il nous paraît donner une vision d'ensemble de la question: 1) la pensée est un processus dynamique, investi de libido, ayant ainsi son origine dans le ça, bien qu'étant au service du moi. Ce qui explique la méthode d'association libre qui permet l'interprétation des pensées, comme symptômes ou expressions mentales des pulsions; 2) les processus de la pensée ont tendance à venir de l'état inconscient au conscient et, en des circonstances bien déterminées, les facteurs dynamiques peuvent déterminer son retour à l'état inconscient; 3) les pensées deviennent perceptibles en se fondant avec les "traits mnésiques" audio-verbaux. Les premières images mentales proviennent des premiers objets libidinaux, qui sont aussi source des premières élaborations perceptives. Les traits mnésiques sensoriels font place aux représentations verbales lors de l'apparition du langage. La pensée opérationnelle dérive de la faculté de lier les mots aux concepts; 4) dans **Au delà du principe de plaisir** (1920), réfléchissant sur la notion de temps, qui paraît provenir d'une espèce d' "autoperception", Freud laisse entendre que c'est le sujet qui organise la perception. Dans **Note sur le bloc d'écriture magique** (1925) il met en relief également la valeur active de la perception: les éléments sensoriels de la perception et de son

(35) Cf. P.L. Assoun, "Trouble du penser et pensée du trouble", in **Nouvelle Revue de Psychanalyse**, 1982, 25, pp. 77-106. Il s'agit d'un numéro monographique de la revue, dédiée à **Le trouble de penser**. L'article de Assoun est aussi reproduit dans son livre **L'entendement Freudien**, 1984, pp. 49-84. Cet auteur, avec ce livre et encore avec **L'Introduction à l'épistémologie Freudienne**, 1981, a été un des meilleurs auteurs qui a le mieux étudié la théorie Freudienne sur ce détail.

(36) Cf. "Psychanalyse et Connaissance - Contribution à une épistémologie psychanalytique", in **Revue Française de Psychanalyse**, 1956, 20, pp. 9-130

reflet représentatif dérivent de l'activité opérationnelle qui les organise et les intègre dans l'ensemble du monde mental (Freud paraît se rapprocher ici de Piaget); 5) parfois, Freud conçoit la pensée comme une "action d'essai" ou une tentative qui s'intercale avec des "quantités minimales" d'énergie entre la stimulation et l'action; dans ce cas, la pensée fonctionne comme décharge à la tension à agir et peut procéder comme la méthode d' "essai et erreur". La pensée se réalise lors du temps intercalaire ou de la dilatation entre l'excitation et la réaction (Freud paraît se rapprocher ici de certaines théories comportementistes de l'apprentissage); 6) la pensée véhicule le même sentiment de réalité que la perception, bien que ce soit une réalité intrapsychique, ayant une mission surtout adaptative; 7) le fonctionnement de la pensée est alimenté par une libido sublimée ou asexuée qui transforme la libido d'objet en libido narcissiste; 8) le jugement représente le substitut intellectuel du refoulement. L'affirmation et la négation paraissent correspondre à la bipolarité de la pulsion d'amour et de la pulsion destructive. La négation confère à la pensée un principe d'indépendance en relation avec le caractère irrésistible du refoulement libidinal; 9) la pensée devenue érotique provoque son inhibition mais peut aussi provoquer son hyper-activation à travers l'obsession. Freud essaye d'établir une relation entre les mécanismes obsessifs et le fonctionnement intellectuel. Ainsi, par exemple, la nécessité de connaître, c'est à dire de s'emparer, à travers la pensée, de quelque chose, se manifeste, sur le plan intellectuel, comme un dérivé de la pulsion de domination (*Bemächtigungstrieb*) (37).

Ce qui a été exposé antérieurement se réfère essentiellement à la genèse et à la nature de la pensée logique ou rationnelle. Mais Freud concentre surtout son attention sur la pensée archaïque ou primitive, infantile, psychotique, symbolique, magique, fantastique, artistique, dominée par l'affectivité, qui peut la déformer à travers ses désirs ou ses peurs; cependant elle en bénéficie en spontanéité et en créativité. Sans faire un traité sur le symbolisme, Gressot met en relief trois aspects dans la relation entre les deux espèces de pensée: pré-logique et rationnelle: 1) la pensée archaïque conserve son autonomie fonctionnelle qui se manifeste particulièrement dans le rêve, dans l'imagination créatrice, dans l' "attention flottante"; 2) bien que les deux structures de la pensée puissent interférer, leur antagonisme ne constitue pas une opposition entre eux et les systèmes se succèdent. Ainsi, le symbolisme, qui émane de la pulsion et de la pensée, joue un rôle importante dans la genèse de cette dernière et conditionne l'apparition du langage qui, à son tour, développe aussi la pensée. L'

(37) Cf. *La théorie psychanalytique*, Puf, Paris, 1969, pp. 111-115

activité du fantasme joue un autre rôle aussi important dans la pensée; 3) parfois, dans le moi névrotique, la pensée archaïque entre au service de la régression et de la fixation et ainsi le symbole peut empêcher que l'on reconnaisse le signifié ou symbolisé; le fantasme peut prendre la place de la réalité. En conclusion, il est nécessaire d'être attentif et de maintenir l'équilibre entre les deux systèmes pensants (38).

1.3. OPINION DE DIVERS AUTEURS SUR LA POSSIBILITE ET LA SCIENTIFICITE D'UNE THEORIE PSYCHANALYTIQUE DE LA CONNAISSANCE

Comme nous l'avons vu, Freud fournit tout au long de ses oeuvres, en commençant par l'*Esquisse*, une tentative d'épistémologie de la psychanalyse: cependant il n'a jamais consacré une oeuvre exclusivement à ce sujet, ce qui ne signifie pas qu'il se désintéressa de la question, mais qui montre les difficultés de systématiser une théorie cohérente. Ce que Freud n'a pas fait, d'autres auteurs l'ont tenté, tout particulièrement D. Rapaport, qui est décédé en pleine époque de systématisation de la théorie psychanalytique en général, et plus particulièrement de son statut épistémologique et gnoséologique. Essayons d'examiner quelques-uns de ces auteurs.

L'oeuvre de Hartman - *Les fondements de la psychanalyse* (1927) - est longtemps resté l'unique travail dédié fondamentalement aux problèmes méthodologiques et épistémologiques de la psychanalyse. Le livre *La psychanalyse comme science* est publié en 1952 avec la collaboration de Hilgard, Kubie et Pumpian-Mindlin. Le premier auteur essaie de confirmer expérimentalement certains principes psychanalytiques et affirme que la contribution de la psychanalyse n'est pas marginale mais plutôt centrale pour la psychologie. En effet, sans elle il serait impossible de comprendre totalement la motivation, l'apprentissage et l'oubli, la structure de la personnalité, le développement de l'enfant et le comportement social. De son côté, Kubie fait un effort d'élucidation des concepts analytiques, prévoyant la rénovation de la théorie du symbolisme, de la valeur des interprétations basées sur les associations libres, etc. Comme l'auteur antérieur, Pumpian étudie le problème de la causalité en psychanalyse, se refusant à admettre une seule explication des phénomènes psychiques.

Ce qui fait l'objet de la psychanalyse est du domaine d'un plan d'investigation différent des sciences "exactes" (39).

(38) Ibid., pp. 116-119

(39) Cf. Gressot, "Psychanalyse et connaissance", art. cit., pp. 94-99

Cependant, l'auteur le plus représentatif dans son effort pour donner un statut épistémologique à la psychanalyse est D. Rapaport. En 1950 il publie *On the psycho-analytic theory*, ayant pour objectif la synthèse de ce que la psychanalyse a dit sur la pensée. Après avoir énoncé les difficultés qui s'opposent à une telle tentative, il affirme qu'il est nécessaire de réunir les fragments de cette théorie qui fera partie intégrante de la psychologie psychanalytique du moi. Par la suite il essaie de résumer la théorie de Freud, qui n'est pas toujours facile à comprendre; enfin il essaye de synthétiser sa pensée à partir de quatre points de vue: 1) **génétiquement** le processus de la pensée est conçu en termes d'images et de désirs hallucinatoires et comme étant un processus de déviation gratifiante, contrôlé par le processus primaire, où domine le principe de plaisir, pour être, postérieurement, sous la domination du processus secondaire, où s'impose le principe de la réalité; 2) **topographiquement** le processus cognitif peut être inconscient (processus primaire), pré-conscient et conscient (processus secondaire); 3) **structurellement**, le développement de la pensée suit le développement du moi; les processus cognitifs sont partie intégrante des processus du moi; 4) **économiquement**, l'émergence de la connaissance est reliée à des investissements de tout ordre, faisant fonctionner en particulier la conscience et l'attention (40). Dans la même revue, 3 ans après, il écrit un autre article sur la théorie des affections essayant de synthétiser ce que Freud et d'autres auteurs ont dit sur l'affectivité mais sans arriver à des conclusions très précises ou à connecter suffisamment la connaissance avec l'affectivité, insistant fondamentalement sur le concept économique d'investissement et partant de l'instance du moi (41). Au cours de l'année de 1950, il avait aussi publié le livre *Emotions and Memory* auquel nous ferons allusion quand nous parlerons de la mémoire.

En 1951, un livre est publié sous la direction de Rapaport qui termine par un long article dont il est l'auteur - *Toward a theory of thinking* (42) où il expose sa théorie sur la pensée et ses plus divers aspects. Il n'a pas pour but de créer une théorie mais d'intégrer dans une certaine continuité les divers concepts et les modèles de pensée avec rigueur scientifique. Il étudie le modèle primaire de l'action, de la pensée (croissance de la tension impulsive - absence de l'objet de la pulsion - image hallucinatoire).

(40) Cf. art. cit., in *The International Journal of Psycho-analysis*, 1950, 31, pp. 161-170

(41) Cf. "On the psycho-analytic theory of affects", in *The International Journal of Psycho-analysis*, 1953, 34, pp. 177-198

(42) Cf. *Organization and Pathology*, pp. 689-730

natoire de l'objet) et de l'affection. Les débuts d'une structure cognitive sont, de toute façon, des traits mnémoniques provenant d'investissement pulsionnel, que nous pourrions aussi appeler représentations pulsionnelles. L'organisation de ces traits mnésiques est d'un intérêt primordial pour la théorie de la pensée. la mobilité de l'énergie investie dans l'organisation pulsionnelle de la mémoire peut se fixer dans une représentation quelconque. Rapaport étudie aussi l'investissement de l'attention qui mène à la conscience et à ses états, les motivations de la pensée, les concepts, la mémoire et autres processus mentaux, comme la pensée créative. Il se penche aussi sur le vieux problème de la possibilité de la connaissance qui a préoccupé tous les philosophes depuis l'antiquité classique jusqu'à nos jours, passant par Kant, dont Rapaport s'inspire d'une forme particulière. Il croit que Piaget, lui aussi, s'est laissé influencer par le grand philosophe allemand (43). Rapaport s'est aussi intéressé à Piaget et analyse la socialisation de la pensée vue sous le prisme de la théorie piagétienne (44). Enfin, il traite de la pathologie de la pensée et conclut en insistant sur certains points, sans cependant, parvenir à une synthèse convaincante sur la théorie de la pensée.

A la même époque, il publie un important article sur le modèle conceptuel de la psychanalyse traitant fondamentalement de l'épistémologie psychanalytique. Avec la modestie qui le caractérise, il affirme qu'il ne prétend pas créer un nouveau modèle, mais seulement "épeler" celui de la psychanalyse qui n'a jamais été explicité. Le modèle psychanalytique est un modèle purement psychologique, bien que suffisamment flexible pour en atteindre d'autres. Cela ne veut pas dire que la psychanalyse ait réponse à toutes les questions psychologiques, mais que son modèle est suffisamment ample et flexible pour contenir tous les domaines des phénomènes psychiques et aussi ceux qui sont restés en-dehors. Cette pensée était déjà celle de Hartman et d'autres théoriciens psychanalystes. La dichotomie entre le modèle primaire et secondaire est, de toute façon, artificielle; en effet le modèle primaire peut être considéré comme étant une forme abortive du secondaire, tous les deux formant une unité indivisible, comme l'enfant et l'adulte sont une même personne. Ainsi la traditionnelle trichotomie - conation (volonté), cognition et affection - sont de simples aspects appartenant à un processus unitaire inséparable. Bien que le modèle psychanalytique comprenne les six aspects - modèle primaire de conation, cognition et affectivité et identique trilogie du modèle secondaire - l'auteur les analyse séparément, ce qui se répète dans son livre

(43) Ibid., p. 722

(44) Ibid., pp. 723-726

de 1960. Il termine avec quelques conclusions insistant sur l'unité et non sur la ségrégation arbitraire entre conation, cognition et affection; nous pouvons dire la même chose quant à la mémoire, à l'association, à l'imagination, etc.; qui constituent aussi divers aspects de la même organisation de la pensée (45).

En 1960 (année de sa mort inattendue) Rapaport publie *The structure of psychoanalytic theory* que nous pouvons considérer comme la meilleure synthèse sur la question et dont le sous-titre (*A systematizing attempt*) indique son intention. Dans l'introduction l'auteur affirme que ni Freud ni d'autres psychanalystes n'ont présenté une formulation systématique de la théorie psychanalytique. Il cherche à le faire, bien qu'il reconnaisse qu'il est trop tôt pour tenter cette systématisation et se limite à ouvrir des pistes (46). Rapaport défend un "modèle combiné" composé de six sous-modèles: trois primaires (conation, cognition et affection) et trois secondaires (idem). Les **modèles primaires** sont régis par le principe de plaisir. On distingue: 1) **modèle primaire de l'action** (conation) qui peut se schématiser: insatisfaction - succion du sein - disparition de l'insatisfaction. Il s'agit d'un modèle primaire car il représente des actions motivées par les pulsions fondamentales; 2) **modèle primaire de la cognition** (idéalisation) formulé par Freud dans l'*Interprétation des rêves*: pulsion qui atteint l'intensité de seuil - absence de l'objet de la pulsion - représentation hallucinatoire d'une décharge précédente. Quand l'objet de la pulsion est absent, l'action pulsionnelle n'est pas possible; on constate alors une déviation ou un raccourcissement à travers l'hallucination, en se rappelant une compensation passée; "l'extinction du désir", dont parle Freud et qui correspond, dans la sphère cognitive, au principe de plaisir se réalisant ainsi; 3) **modèle primaire de l'affectivité** qui a aussi été formulé par Freud dans l'*Interprétation des rêves*: pulsion qui atteint l'intensité de seuil - absence de l'objet de la pulsion - décharge de l'affection. En l'absence de l'objet de la pulsion, l'action pulsionnelle étant impossible, on constate une décharge d'émergence à travers les canaux de décharge affective. La relation entre le modèle primaire et l'action et les modèles primaires de la cognition et de l'affectivité résulte de la présence de l'objet de la pulsion, dans le premier, et de son absence dans les derniers. A son tour, la relation entre le modèle cognitif et le modèle affectif est exprimée dans le modèle combiné primaire de cognition et d'affectivité formulé par Freud en particulier dans les oeuvres de 1915: *Le Refoulement* et *L'Inconscient*: pulsion

(45) Cf. "The conceptual model of Psycho-analysis", in *Journal of Personality*, 20, 1951-1952, pp. 56-81

(46) Cf. *Op. cit.*, pp. 15-17

qui atteint l'intensité de seuil - absence de l'objet de la pulsion - représentation hallucinatoire et/ ou décharge affective.

Le "principe de réalité" ou capacité de délai de la satisfaction impulsive prévaut dans les **modèles secondaires**. On distingue aussi: 1) **modèle secondaire d'action**, défini par Freud dans *l'Interprétation des rêves*: pulsion qui atteint l'intensité de seuil - pulsion dérivée mobilisée par la pulsion fondamentale et qui atteint l'intensité de seuil - retardement structuré dû à la présence de la pulsion - activité dérivée de l'investigation et de l'activité instrumentale qui atteint l'objet de la pulsion - satisfaction; 2) **modèle secondaire de la cognition** également formulé par Freud (*ibidem*): pulsion dérivée avec intensité de seuil - retardement structuré - expériences de la pensée avec de petites quantités d'investissement pour anticiper et planifier, localiser et agir sur l'objet de la pulsion. Le modèle interfère aussi avec la conception de la mémoire; 3) **modèle secondaire de l'affectivité** que Freud a aussi formulé dans *Inhibition, symptôme et angoisse*: pulsions ou pulsions dérivées avec intensité de seuil - retardement structural - signe d'affection émis par le moi en partant de charges affectives. Le point de départ de 3 modèles secondaires est identique, mais avec les finalisations diversifiées. Rapaport essaie d'expliquer plus en détail chacun d'eux et remarque que tous les modèles secondaires se caractérisent par un délai du plaisir pulsionnel où domine le principe de réalité, donc le moi, tandis que dans les modèles primaires on tend à l'immédiate obtention du plaisir et pour cela des forces du ça. Cependant, tous ces "modèles partiels" s'entrecroisent et se pénètrent (47). Dans le chapitre suivant, Rapaport écrit sur la structure des systèmes ou de la théorie psychanalytique en vue d'une discussion sur les diverses variantes du système dynamique et que l'on peut très bien considérer comme une base épistémologique de la psychanalyse (48).

Dans l'impossibilité de développer encore davantage la théorie de Rapaport, qui fut la meilleure tentative pour rapprocher la psychanalyse des autres sciences psychologiques, en procédant à la vérification empirique de certains aspects de la théorie freudienne afin de donner une base scientifique à ses concepts et à ses intuitions principales, nous allons faire référence uniquement à deux articles qui essaient de résumer et d'apprécier critiquement les efforts de Rapaport. F. Schwartz a concentré son attention surtout sur le problème de l'attention et de l'apprentissage et de leurs implications dans la clinique. L'auteur rejette le modèle énergétique de Rapaport, bien

(47) Cf. *op.cit.*, trad. italienne: *Struttura della teoria psicoanalitica*, 1969, pp. 33-42

(48) *Ibid.*, pp. 49-86

qu'il maintienne certaines propositions. Il défend la nécessité de validation clinique de la théorie car on ne doit pas généraliser à la légère ni passer du laboratoire vers la situation clinique (49).

L'article de John E. Gedo est plus important, bien qu'il cite aussi le précédent, il rend mieux compte de la pensée de Rapaport, insistant sur son inspiration philosophique et en particulier sur Kant. Selon Gedo, la plus grande contribution de Rapaport a concerné la Psychologie du moi et plus encore l'effort pour formuler une théorie psychanalytique de la connaissance. La psychologie de la pensée et les problèmes épistémologiques ont occupé le centre de ses écrits, l'unique obstacle étant le fait de ne pas posséder une expérience clinique sur laquelle il puisse baser ses idées. Cependant, il pouvait surpasser ce manque par l'observation et l'expérimentation auxquelles il exposait les concepts de Freud. Selon Rapaport, la théorie psychanalytique doit trouver dans la théorie de la connaissance un point de départ, tant qu'elle ne possède pas une théorie cohérente de l'apprentissage. L'investissement de l'attention (**attention cathexis**) est aussi important pour l'origine et la structure de la mémoire et de la pensée. Rapaport défend aussi l'autonomie du moi en confrontation avec la réalité extérieure (50).

Ainsi que Rapaport, nous pouvons considérer M. Gressot comme étant lui aussi un des auteurs qui a le plus contribué au statut gnoséologique et épistémologique de la psychanalyse. Il faut mettre en valeur le long Rapport qu'il a fait au 18.ème Congrès de Psychanalystes de langues romaines qui s'est tenu à Paris en 1955, sous le titre **Psychanalyse et Connaissance** et dont le sous-titre était précisément **Contribution à une épistémologie psychanalytique** (51). Après avoir défini connaissance et épistémologie

(49) Cf. "Psychoanalytic Research in attention and learning: some findings and the questions of clinical relevance", in **The Annual of Psychoanalysis**, 1973, 1, pp. 199-215

(50) Cf. "Kant's way: the psychoanalytic contribution of David Rapaport", in **The Psychoanalytic Quarterly**, 1973, 42, pp. 409-434

(51) In **Revue Française de psychanalyse**, 1956, 20, pp. 9-130. Cet article a été inséré postérieurement dans le livre de Gressot, **Le Royaume intermédiaire**, PUF, 1979, pp. 59-203. R. de Saussure, dans son intervention après la Communication de Gressot, la considère comme "un magnifique instrument de travail" pour toute l'investigation postérieure en ce domaine (*Ibid*, p. 131) et Danon-Boileau et Lab dans l'article sur l'inhibition intellectuelle l'appelle "Communication magistrale" (in **Psychiatrie de l'enfant**, 1962, 5, (1), p. 170, tandis que Y. Brès la

(qui, selon lui, recouvre aussi la théorie de la connaissance, comme en anglais), Gressot affirme que le problème de la connaissance n'est pas un des problèmes classiques de la psychanalyse mais un point de référence et une préoccupation d'objectivité. Freud s'est intéressé à la perception et, dans un passage de *Au-delà du principe de plaisir* (1920), il essaie d'expliquer la perception du temps à travers un système perception-conscience correspondant à une "auto-perception" (*Selbstwahrnehmung*). Ainsi, l'empirisme freudien qui jusqu'alors pourrait souscrire l'adage classique: "nihil est in intellectu quod prius non fuit in sensu" devrait être complété par l'adaptation de Leibnitz: "nisi ipse intellectus". La perception ne serait pas uniquement l'organisation des données sensorielles mais dépendrait de la conscience ou de l'intelligence opérationnelle (52). D'un autre côté, sur la sublimation Freud n'a pas fait une étude spéciale; cependant il a énoncé la problématique qui est importante pour l'explication du fonctionnement intellectuel (*Denkarbeit*) qui est alimenté par la sublimation des pulsions érotiques (53). Gressot analyse la relation entre la structure du moi et la connaissance. Nous savons que les problèmes de la genèse, de la structure et du fonctionnement du moi, constituent une des grandes préoccupations de la psychanalyse. Cependant, le développement du moi dépend de la capacité du sujet à s'adapter à la réalité; pour cela, il dépend de la fonction de la perception et de l'activité cognitive qui, à son tour, dépend également de la capacité du moi à commander les opérations. Les fonctions cognitives n'émergent pas uniquement des forces pulsionnelles et conflictuelles, mais sont dotées d'une certaine indépendance, vu que chaque moi individuel est doté depuis le début de certaines dispositions et de certaines tendances propres, comme le reconnaît Freud lui-même (54).

Gressot présente une "hypothèse synthétique" sur la structuration progressive des mécanismes cognitifs, qui débuteraient par un "état de labilité" pour arriver à une

classifique de "impressionnant inventaire" des diverses contributions psychanalytiques pour une psychologie de la connaissance (Cf. *Critique des raisons psychanalytiques*, 1985, p. 210). Cependant quelques uns des intervenants à la fin de la séance, ont fait aussi des observations à Gressot, comme par exemple, l'absence d'une "épistémologie dynamique du conflit" (art. cit., pp. 134 et 145). Gressot à la fin, a reconnu ces observations (*Ibid.*, pp. 146-150)

(52) *Ibid.*, p. 34. Le passage de Freud peut se trouver dans G.W. XIII, 27-28; O.C., III, 2520

(53) *Ibid.*, p. 57; G.W. XIII, 274; O.C., III, 2720

(54) *Ibid.*, p. 72

organisation d'une unité fonctionnelle (structure, instrument ou appareil) dotée d'autonomie. La cohésion interne d'une telle unité serait maintenue grâce à un investissement énergétique fixe qui pourrait s'appeler "fixation structurante", qui se romprait uniquement par un processus désintégrateur grave, comme la démence. Cependant cette structuration de l'unité fonctionnelle continuerait à requérir des investissements libidinaux mobiles. Cette unité, à son tour, s'intégrerait en des processus plus complexes, comme les atomes dans la molécule, jusqu'à la stabilisation de structures de complexité croissante, qui ne seraient irréversibles et narcissistes mais réversibles et centrées sur la réalité. Sans oublier l'importance de l'angoisse dans le développement intellectuel, ainsi que dans son inhibition qui conditionne la pensée, Gressot insiste sur un autre aspect du "statut conflictuel de la connaissance" qui peut s'appeler "différenciation dichotomique" des mécanismes cognitifs initialement submergés dans la relation avec la mère, mais qui progressivement deviennent indépendants, bien que pour l'inconscient la connaissance continue d'être liée au contenu du corps maternel. C'est ainsi que surgit la dichotomie entre les aspects pulsionnels et intellectuels, entre la pensée symbolique et la pensée rationnelle. Nous pouvons conclure que "le conflit est la matrice du développement" mais qu'il est toujours sujet à être remplacé par les processus cognitifs plus intégrés. (55)

Le "paradoxe de la connaissance" se situe entre le processus primaire et le processus secondaire, entre l'affectivité et l'intelligence, entre le narcissisme et l'objectivité, entre l'inhibition et la désinhibition. Toute connaissance tend à l'objectivité; cependant, si elle atteignait "l'objectivité absolue", elle perdrait sa force de satisfaction subjective. Si cette satisfaction prévaut, la portée spécifiquement cognitive devient préjudicable: le savoir de chacun prend l'aspect de son caractère individuel, mais l'aide aussi à se structurer. Selon Freud, la première forme de connaissance intellectuelle est la négation qui possède une charge hautement narcissique. Cependant, son objectivité dépend de la lutte contre l'égoïsme narcissique. D'un autre côté, tout progrès intellectuel favorise à nouveau le narcissisme. Cette dialectique du processus cognitif peut s'exprimer en termes "d'équilibre évolutif entre la libido narcissique et la libido d'objet". Le progrès de la connaissance dépend de la synergie de ces deux fonctions. En tout cas, la composante narcissique est présente en toute investigation scientifique. La psychanalyse ne nous renseigne pas seulement sur les processus les moins clairs dans la genèse et l'évolution de l'intelligence, mais elle éclaire aussi son fonctionnement normal et objectif dans la dynamique entre le

(55) Ibid., pp. 70-81

sujet et l'objet. Ainsi pouvons nous affirmer que "la connaissance est une recherche de l'objet à travers l'activité du sujet".(56)

Dans un article publié dans le livre *La théorie psychanalytique* (1969), dirigé par S. Nacht, Gressot affirme que l'approche psychanalytique du problème de la pensée est lacunaire; en effet on insiste tout particulièrement sur ses troubles (57). Au lieu de "théorie psychanalytique de la pensée", Gressot préfère la dénomination "problématique de la pensée" ou "psychologie psychanalytique de la pensée". Il étudie, encore trois thèmes essentiels: 1) corrélation entre la maturation mentale endogène et l'expérience, ou entre le processus de développement inné et l'expérience acquise; il faudrait défendre l'interdépendance des deux facteurs; 2) bien que la pensée soit intimement connectée à la sexualité, il peut y avoir un processus d'asexualisation; du moins est-il nécessaire de distinguer entre les nécessités sexuelles et les nécessités narcissiques, les premières se tournant vers les autres et les secondes vers elles-mêmes; 3) il est important de considérer le rôle du processus primaire et secondaire, de la libido ou de l'affectivité et de l'intelligence, du ça et du moi dans le fonctionnement mental et de tenter leur harmonisation.

D'autres auteurs, tel Valabrega (58), ont essayé de formuler une théorie cohérente psychanalytique de la connaissance. En réalité, quoiqu'utilisant un langage un peu symbolique et obscur avec des considérations philosophico-linguistiques, il n'atteint pas ses objectifs (59).

La tentative de P. Noy dans un long article *The psychanalytic theory of cognitive development* (60) est plus sérieuse. L'auteur insiste sur le processus primaire; il affirme que si jusqu'à maintenant il n'y a aucune complète explication psychanalytique du développement cognitif (et de la connaissance en général) c'est dû à une analyse incomplète du processus primaire. La théorie freudienne est double et, selon Jones plus que la découverte et interprétation de l'inconscient, la révolution de Freud a été d'insister sur les deux genres différents de processus mental, primaire et secondaire, qui englobent pratiquement tous les domaines de la cognition. C'est pourquoi, tout au long de l'étude, Noy propose que: 1) chaque fonction cognitive opère selon deux modes

(56) Ibid., pp. 123-127

(57) Cf. Op. cit., pp. 109-122

(58) *Phantasme, mythe, corps et sens - Une théorie psychanalytique de la connaissance*, Payot, Paris, 1980

(59) Cf. Y. Brès, *Critique des raisons psychanalytiques* (1985), p. 204

(60) In *Psychoanalytic Study of the Child*, 1979, 34, pp. 169-216

différents d'organisation: l'un soumis aux règles du processus primaire et l'autre à celles du processus secondaire; 2) le développement normal de l'appareil cognitif, comme un tout ou dans ses différentes fonctions spécifiques, requiert que les deux processus (primaire et secondaire) atteignent des niveaux optima de développement et de maturation; 3) le fonctionnement normal cognitif dépend d'un équilibre sain entre les opérations du processus primaire et du processus secondaire; 4) les façons d'organisation du processus primaire et du secondaire reflètent les deux formes principales d'adaptation qui caractérisent l'être humain, les modes autoplastiques et alloplastiques. A partir de ces propositions, l'auteur essaye d'avancer une nouvelle théorie du développement cognitif (61). Quant au développement des deux modes d'organisation, Noy affirme que toute tentative d'intégrer d'autres théories de la connaissance (comme celle de Piaget) dans la métapsychologie psychanalytique, sans tenir compte des deux processus primaire et secondaire, est vouée à l'échec. La raison pour laquelle il n'y a pas une vraie théorie psychanalytique de la connaissance est qu'il n'y ait pas encore une authentique théorie sur la structure et la fonction du processus primaire. D'un autre côté, il est difficile d'établir les frontières entre les deux processus; le processus primaire est surtout voué à la globalité et à la créativité et le processus secondaire au détail et à la raison. Il n'y a pas un processus supérieur à l'autre; ils sont à peine différents du point de vue fonctionnel. Le processus primaire s'adresse surtout à la personne elle-même (*self-centered*), tandis que le processus secondaire s'adresse à la réalité (*reality-oriented*). L'appareil mental a besoin de deux séries différentes de processus d'organisation; en effet, d'ordinaire, la connaissance combine les deux processus. Si l'activité mentale est surtout vouée à la réalité, la cognition se dirige vers le pôle du processus secondaire (comme dans le cas du "problem solving"); si l'activité est plus centrée sur le moi, la cognition se dirige vers le pôle du processus primaire (comme dans le rêve ou la fantaisie) bien qu'il puisse y avoir des moments (créativité dans l'art ou la science, insights, etc.) où les deux processus fonctionnent simultanément.

Noy, s'appuie sur la neurophysiologie pour renforcer sa théorie de l'égalité fondamentale des deux processus, bien qu'avec des modes différents d'organisation; en effet, au contraire de la théorie classique qui localisait le processus secondaire dans le cortex et le processus primaire dans la zone souscorticale, les neurologistes actuels les placent au même niveau, l'hémisphère gauche étant plus spécialisé dans la logique et la verbalisation et l'hémisphère droit dans les représentations non-ver-

(61) Ibid., pp. 160-170

bales. Dans la psychanalyse classique il n'y a pas d'unanimité quant à la fonction du processus primaire ni quant à son évolution. En effet, Freud nous laisse entendre que le processus primaire est inhibé au fur et à mesure que le processus secondaire se développe, et qu'il glisse dans l'inconscient pour lequel il n'existe aucune notion de temps. Noy affirme que le processus primaire maintient toujours sa fonction spécifique centrée sur le moi. Il suggère même que l'on devrait trouver un test de QI capable d'évaluer le niveau de "performance" du processus primaire. Les processus primaire et secondaire forment deux lignes de développement déterminées par les mêmes facteurs de maturation internes. Chaque nouveau "skill" cognitif influence les deux processus. La différence entre les deux dans le domaine de chaque fonction cognitive ne reste que dans le mode d'organisation qui reflète les conditions fonctionnelles spécifiques de chaque processus: auto-centrage (**self-centeredness**) dans le cas du processus primaire, et orientation à la réalité (**reality-orientation**) dans le processus secondaire (62). Noy analyse cinq fonctions cognitives typiques (catégorisation, représentation mentale, représentation du moi, représentation de la réalité et raisonnement causal) pour prouver sa thèse de la complémentarité de la spécificité des deux processus. (63)

Mis à part d'autres auteurs qui s'efforcent de comprendre la théorie freudienne quant aux processus cognitifs, faisons référence à un livre récent de Y. Brès (64). Le titre nous indique déjà son attitude critique en ce qui concerne les thèses psychanalytiques, à commencer par son statut gnoséologique. Déjà dans l'introduction, il affirme que la psychanalyse "est bien loin de posséder l'homogénéité épistémologique que certains voudraient lui conférer". Si le caractère scientifique de la psychanalyse est mis en doute, pourrions nous au moins parler de questions gnoséologiques? Même cela n'est pas clair (65). L'auteur aborde expressément ce problème dans le chapitre VIII, dont le titre interrogatif dénote déjà la perplexité - **Une théorie psychanalytique de la connaissance?** (66). La réponse de beaucoup d'auteurs est, du moins implicitement, affirmative. Il est évident que la psychanalyse ne peut pas être indifférente au problème de la connaissance, inséparable des autres dimensions du sujet, comme la vie affective; ce qui ne veut pas dire qu'elle puisse automatiquement servir de base à une **théorie** de la connaissance. Toute réponse à certains aspects du problème de la connaissance n'est pas

(62) *Ibid.*, pp. 170-177

(63) *Ibid.*, pp. 178-214

(64) **Critique des raisons psychanalytiques**, PUF, Paris, 1985

(65) *Ibid.*, p. 8

(66) *Ibid.*, pp. 189-217

une théorie de la connaissance (67). Du point de vue philosophique, le problème de la connaissance se centre sur l'interrogation, sur la condition ultime de cette connaissance; c'est uniquement à partir de ce point de vue qu'il est possible de proposer une théorie de la connaissance, chose que ne fait pas la psychologie de la connaissance et que la psychanalyse ne peut prétendre faire que si elle s'allie à la philosophie. Lorsque le sujet transcendantal dans la théorie de la connaissance est en cause, beaucoup de théoriciens de la psychanalyse, dans le courant philosophique, pensèrent que la critique de freudienne du moi narcissique mènerait à la caducité du sujet transcendantal. Cependant, les grands auteurs, comme Lacan ou Ricoeur, ont refusé de s'embarquer dans cette guerre contre la théorie transcendantaliste de la connaissance. Un autre courant a présenté la psychanalyse comme une espèce de philosophie, d'où surgit la légitimation d'une théorie psychanalytique de la connaissance (68).

Y. Brès s'occupe des tentatives pour établir une théorie psychanalytique de la connaissance. Il ne pense pas que Valabrega y soit parvenu malgré le sous-titre de son livre (déjà évoqué ici). Nous pouvons trouver chez Lacan, mais seulement chez Lacan philosophe, certaines idées valables pour une formulation de la théorie de la connaissance, mais ce ne serait pas une théorie psychanalytique. Du reste, les tentatives pour instaurer une théorie psychanalytique de la connaissance proviennent en grande partie de la confusion entre la genèse affective des fonctions intellectuelles et la théorie philosophique de la connaissance. Y. Brès va même jusqu'à nier qu'il y ait chez Piaget une théorie de la connaissance; il aurait seulement énoncé certaines conditions qui rendent possible la connaissance. Or Piaget appelle sa théorie "épistémologie génétique" que nous pouvons aussi traduire par théorie scientifique de la genèse et évolution de la connaissance. Brès préfère l'appeler "psychologie génétique de l'intelligence" (69).

Nous sommes d'accord que ce n'est pas parce que Freud énonce certaines conditions affectives ou pulsionnelles qui englobent le processus cognitif que nous pourrions parler automatiquement d'une théorie psychanalytique de la connaissance. Certains auteurs, forçant une mauvaise interprétation de Lacan et d'Hyppolite, ont prétendu fonder la théorie de la connaissance sur un nouveau sujet, "le sujet du désir", tandis que d'autres ont prétendu le faire en faisant abstraction du sujet pensant, forçant Freud à remplacer le sujet transcendantal par une interprétation hégélienne des con-

(67) Ibid., p. 190

(68) Ibid., pp. 190-204

(69) Ibid., p. 209

cepts psychanalytiques ou alors présentant un grand nombre de sujets (sujet de l'inconscient, sujet du désir, sujet du signifiant) (70).

S'il est vrai que seule la philosophie peut prétendre atteindre les causes ou les conditions "ultimes" de la connaissance, nous pensons qu'elle ne doit pas usurper le droit exclusif de les formuler. Nous pensons que la psychanalyse, elle aussi, peut tenter, selon ses concepts fondamentaux, la formulation d'une théorie cohérente de la connaissance (elle serait alors une théorie psychanalytique de la connaissance, à côté de la théorie philosophique et sans prétendre en usurper sa place). De la même façon, la psychologie peut aussi tenter une théorie psychologique de la connaissance qui, en effet, trouve son expression maxima dans "l'épistémologie génétique" de Piaget.

Y. Brès, dans *La psychanalyse des fantasmes* s'occupe aussi du caractère scientifique ou épistémologique de la psychanalyse. Malgré les efforts de Freud pour en faire une science, elle paraît parfois plutôt une philosophie ou une religion. C'est pourquoi il est impossible de définir en bloc son degré scientifique; en effet, la psychanalyse se présente comme "un ensemble où coexistent les aspects empiriques (pour ne pas dire expérimentaux) et les aspects idéologiques" (71) et c'est pourquoi "le discours psychanalytique est irréductible à une "épistémologie" unitaire" (72). L'auteur avait déjà exprimé la même distinction quant au statut scientifique ou philosophique de la psychanalyse dans un autre article, qui, dans le livre, apparaît au chapitre III - *La psychanalyse comme idéologie religieuse* (73). Si nous voulions attribuer à la psychanalyse le statut de science, il voudrait mieux la désigner comme science de l'histoire individuelle ou science de l'imaginaire ou des fantasmes. Ici non plus l'alternative ne serait pas correcte, vu que cela varie suivant les diverses oeuvres de Freud (pour nous limiter au fondateur, car la gamme de psychanalystes peut englober un grand éventail, depuis le sérieux scientifique jusqu'à la pure philosophie et même au charlatanisme). L'article conclut en affirmant que, si les philosophes ont abandonné massivement la psychanalyse après avoir été attirés par elle, c'est signe que les raisons psychanalytiques n'ont pas résisté à la critique (74). Cependant, cela pourrait aussi signifier - ajoutons nous - que les philosophes se sont trompés en voulant récupérer la psychanalyse pour la philosophie, tentation contre laquelle Freud avait déjà mis en garde.

(70) Ibid., pp. 204-217

(71) Ibid., p. 227

(72) Ibid., p. 234

(73) Ibid., pp. 46-77

(74) Ibid., p. 237

De plus, il n'est pas sûr que les philosophes se soient déjà détournés de la psychanalyse. Même si nous ne pouvons pas toujours la considérer comme science et en particulier comme psychologie, elle sera du moins en grande partie "métapsychologie", comme l'a désigné le fondateur lui-même. En d'autres parties elle pourra aussi être une "science clinique" ou encore une quasi-science, une science spéciale ou "secundum quid" (quelquefois science de la nature - *Naturwissenschaft* - d'autres fois science historique, de l'histoire humaine, en général, et de chaque homme en particulier).

D'autres auteurs parlent de théorie psychanalytique ou perspective psychanalytique de l'apprentissage, au lieu de théorie psychanalytique de la connaissance. Ils dénotent une influence du "behaviorisme" et s'efforcent de rapprocher la psychanalyse des théories plus empiriques. La monographie de S. Greenspan mérite une référence spéciale; elle va au-delà de l'effort de Rapaport en vue de donner un statut plus scientifique aux théories psychanalytiques, afin qu'elles puissent se compléter mutuellement pour donner une théorie plus cohérente du comportement humain et en particulier de la connaissance et de l'apprentissage. Greenspan, après avoir affirmé que le problème de l'apprentissage n'a pas été résolu par la psychanalyse, analyse les points de vue dynamique, génétique, économique, structurel et adaptatif en relation avec les variables de l'apprentissage; il conclut en affirmant que l'étude de l'apprentissage dans une perspective psychanalytique permet à la psychanalyse une contribution aux sciences du comportement. La perspective de l'apprentissage est capable de mieux intégrer toutes les sciences psychologiques et de développer davantage la psychanalyse (75).

En terminant ce chapitre nous pouvons avancer quelques conclusions:

1) Il est possible et légitime à la psychanalyse de formuler une théorie de la connaissance. S'il lui est permis de se prononcer sur le problème de la connaissance et sur les conditions dans lesquelles elle se vérifie, elle peut aussi essayer une théorie plus globale de la cognition, de sa genèse et de son évolution. Comme la psychanalyse est nécessaire à une compréhension holistique du comportement humain dans toutes ses dimensions, elle peut aussi formuler sa théorie quant à la connaissance, une des variables les plus importantes de l'être humain intelligent. La théorie philosophique de la connaissance, ou gnoséologie propement dite, ne peut se passer d'autres approches, comme l'approche psychanalytique et l'approche psychologique, surtout à tra-

(75) Cf. "A consideration of some learning variables in the context of psychoanalytic theory - Toward a psychoanalytic learning perspective", in *Psychological Issues*, 1975, (1), monograph 33

vers l'épistémologie génétique de Piaget. La philosophie s'occupe surtout des causes "ultimes" de la connaissance et de sa possibilité. La psychanalyse ou la psychologie s'intéressent moins à "ce qu'est" la connaissance se centrant surtout sur le "comment" fonctionne l'esprit, comment naissent et se développent les processus cognitifs;

2) Dans l'hypothèse de l'impossibilité d'extraire une gnoséologie cohérente de la théorie freudienne, nous pouvons au moins admettre que d'autres psychanalystes postérieurs, en particulier ceux qui proviennent de la philosophie (Rapaport, Gressot, Noy, Lacan, Ricoeur, etc.) ont aidé à formuler une théorie plus complète et cohérente de la connaissance. Rapaport parle de l'intégration des six modèles (trois primaires avec trois dimensions - conation, cognition et affectivité - et trois secondaires avec les mêmes dimensions). Gressot insiste sur l'importance du conflit, "matrice du développement", et cherche à comprendre le "paradoxe de la connaissance" situé entre le processus primaire et secondaire, entre l'intelligence et l'affectivité. P. Noy insiste sur l'importance et la continuité du processus primaire pour le développement cognitif;

3) L'épistémologie et la gnoséologie sont intimement liées. Si nous admettons le caractère scientifique de la psychanalyse (du moins de certains concepts fondamentaux), cela peut être signe que son statut gnoséologique ou sa capacité d'interpréter le phénomène de la connaissance est acceptable; et vice-versa: si elle est capable de présenter une théorie ou du moins une psychologie de la connaissance cohérente, nous pouvons défendre son objectivité scientifique. Cependant, il est nécessaire de ne jamais considérer la psychanalyse freudienne (ou post-freudienne) comme un tout ou un bloc, mais comme constituée de diverses mosaïques, les unes plus philosophiques ou même idéologiques, les autres anthropologiques ou historiques, d'autres plus psychologiques ou métapsychologiques; les unes plus théoriques, les autres plus cliniques. Cependant une des parties les plus scientifiques de la psychanalyse semble être sa gnoséologie ou sa théorie de la connaissance. Outre cela, le concept de science (et des critères du caractère scientifique) n'est pas univoque; nous devons ainsi distinguer entre sciences humaines et sciences exactes, etc. Chacune a son statut et sa rigueur propres, avec son thème spécifique et ses méthodes et sa capacité de contrôle des variables;

4) Nous devons distinguer entre une connaissance plus ou moins normale et une connaissance moins anormale; entre la connaissance logico-rationnelle et une connaissance archaïque, symbolique, onirique, psychotique; entre une connaissance plus ou moins consciente et une connaissance inconsciente; entre une connaissance désinhibée et une connaissance inhibée et/ou perturbée. La psychanalyse analyse essentiellement le second terme de chacun de ces couples;

5) En tenant compte de tous ces éléments pour construire une théorie psychanalytique de la connaissance selon Freud ou fondée aussi sur d'autres auteurs (par ex. sur M. Klein qui insiste sur l'importance de la relation symbolique mère-enfant), en d'autres termes, pour mieux comprendre la nature de la connaissance, sa genèse et son évolution, nous devons nous fixer primordialement sur l'importance de la curiosité sexuelle sublimée et transférée, sur l'importance des "traits mnésiques" primitifs et sur les "représentations de choses" et les "représentations de mots", sur le rôle du conflit et de l'angoisse, sur les mécanismes de défense (en particulier sur le refoulement et la sublimation), sur la compénétration et la complémentarité entre le processus ou le modèle primaire (principe de plaisir) et le processus secondaire (principe de réalité) en finissant avec la dichotomie artificielle des deux vecteurs; nous devons étudier plus particulièrement aussi le narcissisme (dialectique de la connaissance placée entre la libido narcissique et la libido d'objet); nous devons prêter plus d'attention à l'analyse et à l'interprétation du rêve, dont le "langage" peut être source d'inspiration pour la compréhension de la pensée "éveillée"; enfin, nous devons considérer que la pensée implique toutes les dimensions du sujet (conscient-inconscient; intelligence-affectivité-conation ou motivation).

En conclusion, nous devons essayer de réunir tous les aspects les plus importants de la théorie psychanalytique pour comprendre le phénomène complexe qu'est la connaissance dans toutes ses dimensions. Il n'est pas étonnant que dans Freud, ou dans la psychanalyse en général, nous n'arrivions pas à comprendre toute la complexité de la cognition; en effet, il y a aussi des lacunes dans la gnoséologie philosophique, comme dans l'épistémologie génétique de Piaget ou dans d'autres tentatives gnoséologico-épistémologiques. Enfin, si Freud ne nous dit pas entièrement comment fonctionne la connaissance, du moins ... donne-t-il d'importantes pistes sur son non-fonctionnement (inhibition) ou le mauvais fonctionnement (dysfonction) ou sur la pathologie de l'intelligence et de la pensée.

Tous ces aspects s'éclaireront dans les chapitres suivants lorsque nous confronterons Freud à Piaget et l'affectivité à l'intelligence.

CHAPITRE II

FREUD ET PIAGET - DEUX SYSTEMES COMPLEMENTAIRES

2.1 CONVERGENCE DES DEUX AUTEURS:

D. Rapaport fut un des auteurs qui a placé le plus d'espérance dans la conciliation entre la théorie de Freud et celle de Piaget. Selon lui, le système de Piaget viendrait confirmer les hypothèses de Hartman selon lesquelles le moi possède des sources d'énergie différentes des charges pulsionnelles. S'il est vrai que les forges de développement proposées par Piaget contredisent la théorie psychanalytique générale, la confirmation des données de Piaget s'avèrerait toutefois bénéfique, parce que la psychanalyse se trouva pour la première fois confrontée à une vaste théorie génétique et que cette confrontation est productive (1). Mais, selon Ajuriaguerra, la tentative de conciliation de Rapaport ne fut pas remplie de succès, car sa réflexion se limitait au point de vue psychanalytique, sans parvenir "ni à une confirmation ni à une infirmation de la doctrine de Piaget" (2). Ajuriaguerra, fait intervenir Wallon, outre Freud et Piaget, et affirme qu'il s'agit de théories complémentaires dont les formulations se rapprochent quelquefois, tout en s'opposant dans la majorité des cas, ce qui rend très difficile le "compromis" que certains auteurs essaient d'atteindre. Les trois grands auteurs véhiculent une certaine idée fondamentale, et un compromis entre ces idées pourrait les vider de signification propre (3).

L'opinion d'Ajuriaguerra à propos de l'impossibilité ou de l'incongruité d'harmoniser des théories de Freud et Piaget n'est pas isolée. M. Huteau, un des auteurs qui a le plus étudié cette problématique dernièrement, essaie de synthétiser les corrélations de Piaget entre les conduites intellectuelles, sociales et affectives; il accorde néanmoins la primauté à l'évolution intellectuelle qui conditionne les autres et, en dépit de toutes les tentatives pour mettre en harmonie Freud et Piaget, Huteau admet le jugement d'Ana Freud, citée par Haynal, selon laquelle la différence entre la psychanalyse et la psychologie génétique se manifeste encore "presque sous tous les aspects" (4). Malgré le refus opposé par certains auteurs à la conciliation de Freud et de

(1) Cf. *Struttura della teoria psicanalitica* (1969), pp. 138-139

(2) Cf. *Manuel de psychiatrie de l'enfant* (1980), p. 62

(3) *Ibid.*, pp. 61-66

(4) Cf. *Les conceptions cognitives de la personnalité* (1985), pp. 252-261

Piaget et à prise en compte simultanée des faits affectifs et des faits intellectuels, Huteau insiste - avec raison, selon nous - sur l'intégration et l'unification entre les facteurs affectivo-motivationnels et cognitifs, ou sur la coordination entre la psychologie dynamique et la psychologie cognitive de la personnalité qui amènera à une transformation profonde des deux positions (5). Effectivement, la personne est une et indivisible en soi et dans son fonctionnement et, pour cette raison, il est impossible de penser qu'une des dimensions les plus importantes du sujet, comme la connaissance et la pensée, puisse être coupée d'une autre dimension de la personnalité également importante, comme le sont l'affectivité et la motivation, toutes deux étant interdépendantes, en outre, de la dimension sociale ou du contact avec la réalité et les autres personnes.

Les auteurs en question eux-mêmes, Freud et Piaget, bien qu'étudiant particulièrement et presque exclusivement l'un des aspects, ne renoncèrent jamais totalement à l'autre. Si Freud n'a pas lu Piaget pour pouvoir confronter sa propre théorie avec celle du psychologue suisse, bien que ce dernier eût déjà publié des articles - et même des livres importants avant la mort de Freud. Piaget, au contraire, s'intéressa grandement à la psychanalyse, puisqu'il se fit même psychanalyser au départ et donna, par la suite, un cours à la Sorbonne, précisément sur la relation entre sa théorie et celle de Freud.

Comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre précédent, Freud a élaboré, implicitement au moins, une théorie de la connaissance, tout particulièrement de la connaissance primitive et onirique et du dysfonctionnement et de l'inhibition de la pensée, mais aussi avec des applications au fonctionnement normal de la pensée et à la genèse de la connaissance résultant de la "pulsion de savoir" et de la "pulsion de domination", entre autres facteurs. Dans la métapsychologie freudienne, la primauté est donnée à la libido ou aux forces pulsionnelles. La théorie freudienne est, avant tout, une théorie de la motivation, mais dans laquelle les variables cognitives ont aussi leur place, comme la représentation, la symbolisation, l'oubli ou la déformation des souvenirs, l'attention, etc. Il est vrai que ces processus cognitifs sont au service des pulsions dont ils dérivent, sans toutefois s'identifier à elles. Le processus secondaire dérive du primaire, qui se maintient en activité; la pensée dérive de l'hallucination. Mais, le système secondaire comme la pensée acquièrent une autonomie suffisante ou, tout au moins, une individualité. Freud affirme que " la pensée n'est qu'un substitut du désir

(5) Ibid., pp. 269-299

hallucinatoire", de même que la raison n'est qu'un " substitut intellectuel du refoulement" mais il ne s'interdisait pas de commenter et d'interpréter consciemment d'importantes dimensions de la vie humaine, comme le phénomène religieux, l'agressivité (la guerre), etc. et il est peu probable qu'il fut amené à produire sa métapsychologie compulsivement, poussé seulement par les forces libidinales inconscientes. Toutefois, on ne peut pas nier qu'il ait subordonné les variables cognitives aux pulsions. Dans **Leonard** il y a une tentative de systematisation de l'activité intellectuelle, mais fondée essentiellement sur les avatars de la pulsion sexuelle, dans l' "érotisation de la pensée".

Les auteurs postérieurs, à l'intérieur du courant psychanalytique, ont donné plus d'importance aux variables cognitives. Bieber en arrivant à intituler une oeuvre **Psychoanalyse cognitive** (6). Et ce fut précisément à partir des théories dynamiques qu'on donna une importance croissante aux vecteurs cognitifs. Il s'est produit de même avec Murray et Cattell et mieux encore avec la **Ego-Psychology** qui met en relief diverses variables cognitives de la personnalité. On a encore trouvé dans les courants phénoménologiques-humanistes, parfois d'inspiration psychanalytique, un intérêt croissant pour les variables cognitives: Rogers relève l'importance de "l'image en soi-même"; Lewin s'intéresse aux représentations qui font partie des forces motivationnelles dans un "champ" psychologique; Rotter distingue entre "locus de contrôle" interne et externe, toujours du point de vue de la représentation; Kelly, à travers les "constructs" personnels, influence d'autres investigations.

Cependant, même quand ces auteurs, y compris Freud, parlent de "représentation", ils ne la comprennent pas toujours de la même manière que Piaget ou d'autres théoriciens de l'épistémologie génétique. Selon Gouin-Décarie la représentation est un des points fragiles de la théorie psychanalytique, faut d'une vraie distinction entre permanence affective et permanence objective. La représentation mentale de Piaget et l'image hallucinatoire ou fantasmatique de la psychanalyse diffèrent aussi. Pour Piaget l'image mentale apparaît seulement dans la deuxième année, tandis que les fantasmes du désir, selon plusieurs Psychanalystes, apparaissent beaucoup plus tôt et constituent une étape indispensable pour la création de l'image dans le sens piagettienne (7).

(6) Cit par Huteau, Ibid., p. 118

(7) Cf. Ajuriaguerra, Ibid., pp. 63-64

2.2 PIAGET ET LA PSYCHANALYSE

Avant d'exposer l'attitude de Piaget envers Freud, regrettons qu'il n'y ait aucune allusion de Freud à Piaget, bien que Freud ait connu Piaget au Congrès de Psychanalyse de Berlin, en 1922; et que Piaget ait écrit sur la psychanalyse et qu'il ait commencé à publier des ouvrages d'importance dès 1923. En tout cas, Freud connaît bien le français et Vienne n'est pas loin de Genève et de Paris, où Piaget a enseigné un Cours à la Sorbonne (1953/54), tout exprès sur l'intelligence et l'affectivité en psychanalyse. Est-il possible que Freud n'ait pas eu connaissance des écrits de Piaget ou a-t-il préféré ignorer ses critiques de la psychanalyse, soit qu'il les ait crues pertinentes ou non, parce qu'il se méfiait des tentatives de conciliation des deux systèmes. Ou a-t-il cru qu'un autre astre montait à l'horizon de la science, capable de lui faire ombrage ou, au moins, de le lui faire concurrence? Ce sont de simples suppositions. En tout cas, quand'on aborde l'exposé de ce que pense Piaget sur le freudisme et sur la psychanalyse (quoique nous ayons à regretter que Piaget n'ait pas suivi suffisamment l'évolution de la psychanalyse) on regrette de ne pas pouvoir présenter la réponse de Freud, sinon à l'épistémologie génétique, du moins à l'appréciation de la psychanalyse par Piaget et aux tentatives pour la concilier avec sa théorie.

Dans un petit article "in memoriam" de Piaget (décédé en 1980), intitulé **Piaget et la Psychanalyse** (8), C. Chiland, qui avait été son assistante, trace en abrégé le trajet suivi par le grand psychologue du développement dans sa relation avec la psychanalyse. Chiland distingue trois étapes dans la vie scientifique de Piaget: 1) des ouvrages marqués par la "méthode clinique" ou l'art d'interroger les enfants; 2) des ouvrages marqués par l'observation des ses trois enfants, en particulier la trilogie: **Naissance de l'Intelligence, Construction du réel et Formation du symbole dans l'enfant**; 3) des ouvrages sur la théorie opératoire de l'intelligence et sur l'épistémologie génétique, plusieurs fois en collaboration avec B. Inhelder. C'est à la fin du deuxième moment que Piaget s'est brouillé avec le mouvement psychanalytique avec lequel il avait eu un rapport, au point de se faire psychanalyser, et de pratiquer la psychanalyse sur quelques clients et de consacrer à la psychanalyse son premier article de psychologie - **La psychanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l'enfant** (1920). En 1922, il donne une Conférence au Congrès de Psychanalyse de Berlin où il fait la connaissance de Freud. Comme membre de la Société Suisse, fait au 8.ème

(8) In *Psychanalyse à l'Université*, 1981, t. 6 (n.22), pp. 363-370

Congrès de Psychanalystes de Langue Française une Communication (1933), qui a pour titre **La psychanalyse et le développement intellectuel**.

Piaget s'éloigne progressivement de la psychanalyse, quand il aborde plus directement la théorie opératoire; cette théorie, selon Chiland ne devait pas grande chose à la psychanalyse (9). Cependant, il n'a pas coupé définitivement le cordon ombilical qui le liait à la psychanalyse, et dans l'année scolaire de 1953-54 il donne à la Sorbonne un Cours sur les relations entre l'effectivité et l'intelligence pour le développement mental de l'enfant. Là il a opposé l'effectivité à l'intelligence, comme l'essence au moteur: sans combustible le moteur ne marche pas, mais les structures du moteur ne dépendent pas du tout de l'essence. En 1970, à l'invitation de L'Association Psychanalytique Américaine, il donne une conférence sous le titre de **Inconscient affectif et inconscient cognitif** (10). La même année paraît l'édition française de l'ouvrage commandé à Piaget par L'UNESCO: **La Psychologie**. Il y résume les recherches psychanalytiques sur la spécificité mentale (11). En 1973, R. Evans publie un ouvrage en anglais où il transcrit des dialogues avec Piaget et où la relation entre sa théorie et la psychanalyse est aussi abordée (12).

Après cette énumération historique, nous allons présenter sous forme synthétique les interventions principales de Piaget sur la Psychanalyse, particulièrement dans sa relation avec l'épistémologie génétique, en étant attentifs à la relation entre l'affectivité et l'intelligence.

Dans sa première intervention comme psychanalyste (13), Piaget montre déjà son attitude critique face aux théories freudiennes en essayant de les concilier avec les point de vue d'Adler et de Jung et encore avec son intérêt naissant pour la psychologie de l'intelligence. Il appelle la psychanalyse une "embryologie de la personnalité", une "théorie de l'inconscient" (14). En exposant la doctrine de Freud, il insiste, en particulier, sur le rêve et sur son symbolisme, se conduisant avec prudence dans son interprétation. Il donne des exemples de quelques rêves empruntés aux analyses faites par lui-même (15). Il considère le rêve comme relevant de la "pensée prélogique"

(9) Ibid., p. 370

(10) In *Raison présente*, 1971, 19, pp. 11-20, et in *Problèmes de Psychologie Génétique* (1972), pp. 7-24

(11) Cf. *La Psychologie* (1970), pp. 67-74

(12) Cf. *Piaget: O homem e as suas ideias*, Sociocultur, Lisboa, 1977

(13) In *Bulletin de la Société Alfred Binet*, 1920, 20, pp. 18-34 et 41-58

(14) Ibid., p. 19

(Levy-Bruhl) ou de la "pensée autistique" (Bleuler). Il parle de narcissisme, d'"exhibitionnisme psychique", de divers mécanismes de défense, en particulier du refoulement et de la sublimation. Il critique le "pansexualisme" freudien, et rejette l'idée que seul l'instinct sexuel détermine l'apparition du complexe oedipien. Il finit la première partie en faisant des applications pédagogiques.

Dans la deuxième partie de sa vaste conférence, Piaget expose la doctrine d'Adler avec laquelle il sympathise, tout en essayant de la concilier avec Freud, en utilisant pour cela des théories de l'école de Zurich, avec Jung à la tête, bien que cette conciliation suppose "un remaniement des mécanismes freudiens" (16) et le renoncement à son "pansexualisme".

La dernière partie de son intervention est la partie la plus importante. Elle concerne les applications à la pédagogie, à la psychologie affective de l'enfant et à l'étude de l'intelligence, dénotant déjà ses préoccupations fondamentales épistémologiques. Il donne un relief particulier au transfert qui est à la base de tous les sentiments de l'enfant et qui pourrait transformer la pédagogie, permettant l'interprétation de quelques attitudes de l'enfant, comme la paresse et l'inconstance. Il critique de nouveau quelques formulations de la psychanalyse, en particulier son "vice initial" d'opposer très brutalement le conscient à l'inconscient (17). Il convient donc de "supprimer l'opposition factice de l'inconscient et de la conscience" (18), car, comme il avait dit initialement, "la conscience et l'inconscience sont partout mêlées, souvent d'une manière inextricable" (19). Au fond, les mécanismes inconscients "seraient les premiers stades de l'activité consciente, tout particulièrement la pensée autistique, qui en est l'expression intellectuelle"; entre l'organisation autistique et l'organisation rationnelle il n'y a donc pas "différence de degré: toutes deux sont inconscientes dans leur mécanisme intime et conscientes dans leurs produits". C'est

(15) Piaget dit que dans les cinq derniers individus analysés, quatre ont présenté des rêves incestueux (Ibid., p. 27). Ce qui signifie que pendant quelque temps il a été psychanalyste clinicien après avoir été à la psychanalyse didactique. Il dit encore qu'il faut insister fortement sur la nécessité de pratiquer un peu la psychanalyse pour pouvoir la comprendre (Ibid., p. 28)

(16) Ibid., p. 46

(17) Ibid., p. 52

(18) Ibid., p. 54

(19) Ibid., p. 19

pourquoi il serait intéressant de recherches "ce qu'on pourrait appeler "le coefficient personnel de conscience". La psychanalyse est appelée également à la compréhension de l'intelligence, tout particulièrement à travers de symbolisme qui est "un embryon de concept encore chargé d'affectivité". Le symbole se maintient dans la pensée, même la plus abstraite, car la pensée autistique, formatrice des symboles personnels rest essentielle pendant toute la vie de l'individu, et il est intéressant d'analyser les relations entre l'état de l'intelligence d'un individu et sa vie autistique ou inconscient. Piaget finit par proposer l'application de la méthode psychanalytique au développement mental. La psychanalyse nous fournit une doctrine valable sur le développement inconscient, comme les méthodes métriques sur le développement mental. Mais "la corrélation de ces deux développements est encore pleine de mystères" (20).

Dans la Communication au Congrès de Psychanalyse, intitulé **La psychanalyse et le développement intellectuel** (21), Piaget résume sa pensée en commençant par affirmer le parallélisme entre le développement affectif et l'évolution de la pensée, parce que les sentiments et les opérations intellectuelles ne constituent pas deux réalités extérieures l'une à l'autre, mais "deux aspects complémentaires de toute activité psychique". Le sentiment accompagne toujours la pensée, quelques fois sans perturber son objectivité, d'autres fois en la rendant égocentrique (dans la pensée prélogique ou illogique). les deux fonctions présentent des analogies étroites: la pensée comme l'affectivité ont leur histoire, c'est à dire, évoluent dans leur structure et non

(20) Ibid., pp. 55-58. En 1922 Piaget a fait aussi une Communication au Congrès de Psychanalyse de Berlin, sur "la pensée symbolique et la pensée de l'enfant" (*Archives Psychologiques*, 1923, 18, 273-304) en présence de Freud qui "s'est intéressé" au sujet, selon le témoignage de Piaget lui-même (cf. R. Evans, Piaget - *O homem e as suas ideias* (1977), p. 51). D'autres auteurs se rapportent également à cette Communication, comme J. Anthony, "The system makers: Piaget and Freud", in *The British Journal of medical Psychology*, 1957, 30, p. 260, ou W. G. Cobliner, in R. Spitz, *De la naissance à la parole* (1974), p. 251. L'année suivante (1923), dans le Préface à son premier ouvrage - *Etudes sur la logique de l'enfant: I - Le langage et la pensée chez l'enfant* - Piaget s'est inspiré de la psychanalyse qui lui paraît "avoir renouvelé la psychologie de la pensée primitive" (cit. par Cobliner, Ibid., p. 251). Dans de II vol. d' *Etudes - Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Piaget se réfère de nouveau à la théorie freudienne (cf. Tran-Thong, *Stades et Concept de Stade* (1980), p. 120.

(21) in *Revue Française de Psychanalyse*, 1933, 6 (3-4), pp. 405-408

seulement dans leur contenu, à travers des "stades"; le développement de la pensée manifeste l'existence de certains systèmes ou "schèmes" qui correspondent aux "complexes" affectifs; les pensées comme les sentiments peuvent être anarchiques ou disciplinés par des systèmes de régies, et il y a un parallélisme entre la logique et la morale ainsi qu'entre la pensée "non dirigée" et les sentiments spontanés.

Piaget fait encore une distinction entre la pensée conceptuelle et la pensée symbolique, celle-ci découverte et analysée par la psychanalyse et qui imprègne la pensée de l'enfant. L'enfant a toute une série de structures mentales intermédiaires entre le pur symbolisme du jeu et de l'imagination et la pensée rationnelle, intermédiaires qui dominent la pensée égocentrique. En ce qui concerne la genèse du symbolisme, Freud a hésité entre deux conceptions: dans la première, l'origine du symbolisme dépend de la censure et du refoulement, le symbole étant une dissimulation inconsciente des tendances refoulées, et par conséquent la pensée symbolique serait antilogique; dans la deuxième conception, le symbole est une forme élémentaire de la pensée et c'est dans cette deuxième direction, selon Piaget, qu'on doit continuer afin de résoudre la question de la genèse des symboles. à la première interprétation du symbolisme sont liées certaines conceptions de la mémoire et de l'association qui dominaient Freud au temps de la *Traumdeutung*; à ce moment-là la mémoire était considérée comme passive, comme étant un pure réservoir inconscient des souvenirs. Plus tard, il parle d'une reconstruction active du pensée et donne au symbolisme une signification plus active et indépendante. D'après la première conception, ce sont les souvenirs inconscients et les sentiments, liés à ces souvenirs qui déterminent le comportement actuel de l'individu; les schèmes affectifs ou complexes reposent sur la mémoire et l'adaptation au présent se réalise à travers un ensemble de transferts et d'identifications. Par contre, selon la deuxième conception, les expériences vécues et les souvenirs passés se condensent en schèmes qui déterminent le comportement actuel. Ces schèmes sont essentiellement actifs et c'est sur eux que la mémoire s'appuie pour reconstruire le passé.

En ce qui concerne la relation entre l'affectivité et l'intelligence, Piaget expose sa pensée dans le fameux Cours qu'il a donné à la Sorbonne dans l'année scolaire de 1953-54, sous le titre **Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant** (22). Il commence par affirmer l'inséparabilité de l'affectivité et de l'intelligence. Mais cette affirmation peut avoir deux sens: dans le pre-

(22) In *Bulletin de Psychologie*, 1953-54, 7, pp. 143-150, 346-361, 522-535, 699-701, Avant ce Cours et après la Communication de 1933, Piaget avait déjà fait

mier, l'affectivité stimule ou perturbe le fonctionnement intellectuel mais sans modifier les structures de l'intelligence; ce rôle de l'affectivité est indéniable, car beaucoup d'enfants n'apprennent pas à cause de blocages affectifs ou de sentiments d'infériorité. Le deuxième sens peut vouloir dire que l'affectivité intervient dans les mêmes structures de l'intelligence, comme source de connaissances et d'opérations cognitives originelles. Piaget pense que Wallon a pratiquement défendu ce dernier point de vue, ainsi que d'autres auteurs, tandis que lui, il va se prononcer sur le premier. Tout d'abord il définit l'affectivité en englobant non seulement les sentiments et les émotions mais aussi les tendances et la volonté. On doit distinguer entre fonctions affectives et fonctions cognitives, mais dans la conduite de l'individu, elles sont indissociables: "il est impossible de trouver les conduites relevant de la seule affectivité sans éléments cognitifs et vice-versa" (23). Piaget développe cette thèse, en affirmant qu'à aucun niveau d'intelligence, il n'y a pas de mécanismes cognitifs sans éléments affectifs (intérêt, nécessité, plaisir, déception, fatigue, succès,...). De la même façon il n'y a pas de stade affectif pur sans éléments cognitifs, par exemple, dans le cas de la peur. Toutefois, l'affectivité ne crée pas de nouvelles structures sur le plan intellectuel, de même que l'intelligence ne crée pas de nouveaux sentiments; les relations entre les deux sont seulement fonctionnelles, l'affectivité faisant le rôle d'énergie, dont dépend le fonctionnement de l'intelligence mais pas ses structures, comme une voiture qui ne marche pas sans essence; mais l'essence ne change pas la structure de la machine.

L'affectivité peut déterminer des conduites, elle intervient toujours dans le fonctionnement de l'intelligence, elle peut être cause d'accélération ou de retards dans le développement intellectuel, cependant elle ne peut pas former ni modifier les structures cognitives. Piaget illustre ceci en faisant une référence aux opérations mathématiques (l'affectivité peut faciliter ou inhiber leur apprentissage, mais ne crée pas de nouvelles structures), aux opérations logiques et à la perception, pour conclure que l'énergétique du comportement est du domaine de l'affectivité alors que les structures proviennent des fonctions cognitives; pour cela, ces deux aspects sont de nature différente. Mais refuser que l'affectivité puisse créer des structures, ne signifie pas

référence à la relation entre les stades cognitifs et affectifs dans une Communication en 1940 (réédité en *Six études de psychologie*, 1964, pp. 11-101) et encore en 1945 dans son livre *La formation du symbole chez l'enfant* où il critique les conceptions freudiennes (Cf. Tran-Thong, *Stades et concept de stade* (1986), p. 120

(23) Ibid., p. 144

opposer de manière radicale des sentiments et des structures intellectuelles.

Après ces considérations, Piaget examine la relation affectivité-intelligence dans chaque stade, en passant en revue divers auteurs. Au moment où il conclut l'analyse des deux premiers stades, il insiste sur "l'interaction constante et dialectique entre l'affectivité et l'intelligence" qui accompagne l'organisation progressive du comportement. Ce sont des facteurs de nature différente, mais on ne doit pas dichotomiser le comportement ni faire de la maturité un "Deus ex machina" qui explique tout (24).

Le troisième stade est caractérisé par les affections intentionnelles. Piaget analyse ses caractéristiques du point de vu cognitif (différenciation entre les moyens et les fins et coordination des moyens en vue de la fin) et affectif (nouvelles différenciations et commencement de la décentration). Il décrit les premières décentrations affectives et le problème du "choix de l'objet". avec référence particulière, à Freud qui "a introduit dans la psychologie de l'affectivité quelques concepts féconds". Toutefois, Piaget n'hésite pas à critiquer Freud. La psychanalyse se réfère à des sentiments "innés" qui se transforment progressivement. Mais ne faudra-t-il pas ajouter de nouveaux sentiments comme produits d'une vraie construction? Par exemple, dans la relation de l'enfant avec sa mère, comment expliquer les transformations? Ou nous invoquons un instinct qui reste pareil à lui-même (libido) dont les transformations proviennent de changements successifs d'objectif /des transferts), ou bien nous invoquons une série de constructions proprement dites. Le freudisme défend la première solution. Les pulsions sexuelles sont permanentes, se maintenant de stade en stade, en changeant seulement d'objectif et se déplaçant d'objet selon les stades. Ainsi, le transfert et le refoulement corrélatif des stades antérieurs constituent-ils les transformations seccessives de l'affectivité. Bien qu'elle soit séduisante, cette théorie freudienne ne rend pas compte de tous les aspects du développement affectif. Freud, quoiqu'il ait une vision peu génétique des affections (en expliquant l'affectivité adulte comme retour à des stades enfantis), il ne considère pas parallèlement le développement affectif et le développement cognitif. Piaget analyse trois exemples: 1) le **refoulement** n'est pas toujours bien interprété; par exemple, Freud y recourt pour expliquer la perte de souvenirs de la première enfance, mais celle-ci ne sera-t-elle due au fait que l'enfant n'a encore à cet âge la mémoire d'évocation qui suppose une représentation et une fonction symbolique?; 2) en ce qui concerne le **narcissisme**, il ne devrait pas être considéré comme la focalisation de l'affectivité sur l'activité

(24) Ibid., p. 352

propre ou comme auto-contemplation du moi, précisément parce qu'à ce moment-là le moi n'est pas encore construit. Le narcissisme primaire du bébé est "un narcissisme sans Narcisse". Dans cette phase, il y a symétrie entre le narcissisme affectif et l'égo-centrisme intellectuel; 3) le principal problème est le passage de ce narcissisme primaire au **choix de l'objet**: ou l'enfant comprend des objets et les personnes comme des objets privilégiés, c'est à dire, transfère la libido de son propre corps à un autre, ou, au contraire, l'enfant vit initialement dans un univers sans objets et par conséquent le choix de l'objet implique sa construction. Au contraire de Freud qui défend la première hypothèse, Piaget opte pour la deuxième, confirmée par l'investigation. Le choix de l'objet est un des aspects de l'élaboration de l'espace extérieur, et une décentration affective (intérêt pour les sources de plaisir conçues comme distinctes de l'action elle-même). Il s'agit, donc, d'une élaboration simultanément cognitive et affective de l'objet (25).

Contre le freudisme pour qui l'évolution affective est primordiale et origine l'évolution intellectuelle, Piaget serait tenté d'affirmer le contraire. Mais cela signifierait fausser le problème, parce qu'il n'y a pas deux développements, un cognitif et un autre affectif, deux fonctions psychiques séparées, ni même deux espèces d'objets: tous les objets sont simultanément cognitifs et affectifs. La personne et l'objet, se constituent simultanément comme objet de connaissance et d'affection, les deux aspects étant constamment complémentaires. Pour cela, il serait artificiel et faux d'expliquer le développement cognitif à partir de l'affectivité ou vice-versa. Mais les travaux récents sur l'hospitalisation de bébés ne confirmeront-ils pas les thèses freudiennes, c'est à dire, que les frustrations affectives des enfants séparés de la mère sont le motif de retards et de perturbations dans le développement intellectuel? Piaget pense que non, parce que Spitz lui-même note des différences entre les enfants dans les mêmes situations, enfants qui sont retardés tant affectivement qu'intellectuellement, sans qu'il soit permis de considérer ces retards comme la cause de ceux-ci. Les circonstances défavorables retardent simplement le développement général (26).

Dans le quatrième stade, du point de vue cognitif, apparaît l'intelligence verbale (socialisée), et du point de vue affectif les sentiments interindividuels (sociaux). L'apparition de la fonction symbolique permettra à l'enfant d'invoquer une situation absente par l'entremise d'un signifiant. La représentation et la langage permettront aussi aux sentiments d'acquérir une stabilité et une durée qu'ils ne connaissaient pas

(25) *Ibid.*, pp. 358-360

(26) *Ibid.*, pp. 360-361

jusqu'alors. Piaget est confronté ici de nouveau avec Freud. Par exemple, en ce qui concerne le problème de la formation de la conscience morale, la thèse freudienne est connue: le surmoi provient de l'introjection de l'autorité parentale et le sentiment moral des affections mis en jeu dans le comportement familial: des fixations, des identifications et des transferts expliqueraient la constitution et les métamorphoses des divers sentiments moraux. Piaget admet les phénomènes du transfert comme une certaine forme de conservation des sentiments, mais tandis que Freud suppose que le sentiment se maintient, en tant que tel, dans une continuité de la vie affective, en passant du conscient à l'inconscient et vice-versa, Piaget défend l'hypothèse d'une reconstruction: ce n'est pas le sentiment en lui-même qui se maintient, mais un certain schème de réaction aux personnes; le sentiment apparaît et disparaît, ce n'est pas parce qu'il passe dans l'inconscient et émerge de nouveau, mais parce qu'il se rebâtit à chaque moment. En parlant des schèmes affectifs, Piaget ne les confronte pas à des schèmes cognitifs; ce serait introduire une cichotomie déjà critiquée. Ce qui existe dans la réalité, ce sont des schèmes de conduite par rapport aux personnes ainsi que par rapport aux objets, et ceux-ci sont, dans les deux cas, tant cognitifs qu'affectifs. Le prototype des schèmes de réaction est surmoi, qui pour Freud provient de l'intériorisation des normes parentales, et par conséquent l'apparition de la censure, le refoulement, l'autopunition. Mais on ne peut pas réduire le surmoi exclusivement à l'image des parents; il s'agit d'un schème qui reproduit les réactions vécues dans la pensée, mais susceptibles de se généraliser. Il y a une assimilation continue entre les situations actuelles et les situations vécues dans l'enfance; il s'agit, donc, d'un "schème de réaction" et non d'un dépôt de souvenirs (27).

Dans le cinquième stade, coïncidant avec les opérations concrètes, Piaget étudie les affections normatives, en particulier le problème de la volonté et des sentiments autonomes. Il présente la volonté comme "régulation des régulations" et insiste sur l'analogie entre l'action intellectuelle de réadaptation et l'action volitive. La volonté est donc "l'analogue du décentrage", c'est "une régulation au second degré, une régulation des régulations, comme sur le plan intellectuel l'opération est une action sur les actions". L'expression de volonté est la conservation des valeurs, et l'action de volonté consiste à subordonner une situation déterminée à une échelle permanente de valeurs (28)

(27) Ibid., pp. 525-526

(28) Ibid., p. 533

Finalement, dans le sixième stade, qui correspond sur le plan cognitif aux opérations formelles, Piaget étudie les sentiments idéaux et la formation de la personnalité. L'enfant s'englobe dans la société, en se subordonnant à l'idéal collectif, formant ainsi sa personnalité.

Piaget termine son Cours à la Sorbonne sur la relation entre l'intelligence et l'affectivité par une conclusion générale, où il résume de nouveau ses idées principales. À chaque niveau du développement mental, on assiste à un parallélisme évident entre les conduites cognitives et les affectives, dans l'étroite relation entre l'intelligence et l'affectivité. Sur chaque plan, le développement se fait avec pour objectif une équilibration progressive. L'affectivité peut être la cause d'accélération ou de retards dans le développement intellectuel; elle peut perturber le fonctionnement mental, modifier les contenus, mais elle ne peut pas produire, ni modifier les structures. À partir du cinquième et même du quatrième stade, se rencontrent de vraies "structures affectives" (échelles d'intérêt et de valeurs des sentiments moraux qui sont comme des règles opératoires de l'affectivité, ou encore la volonté, décrite comme "régulation des régulations"). Il s'agit des structures isomorphes des structures cognitives, mais il serait illégitime de parler en même temps de structures cognitives et de structures affectives. Les structures affectives ne sont que l'intellectualisation des aspects de la conduite par rapport aux personnes. Le mot "intellectualisation" pourrait provoquer des confusions et signifier une action de l'intelligence sur l'affectivité, mais il s'agit de conduites hétérogènes et non cause-effet l'une de l'autre. On doit plutôt considérer que les structures affectives sont l'aspect cognitif des relations aux personnes. La dichotomie courante entre l'intelligence et l'affectivité peut faire qu'elles soient traitées comme des facultés distinctes agissant l'une sur l'autre. Ce serait une fausse interprétation, parce que toute conduite, quelle qu'elle soit, contient nécessairement les aspects cognitifs et les aspects affectifs et pour cela il vaut mieux parler de conduites relatives aux objets et de conduites relatives aux personnes.

Dans les deux cas, on rencontrera simultanément un aspect structural ou cognitif et un aspect énergétique ou affectif. Dans les conduites relatives à des objets, l'aspect structural est constitué par les diverses structures logico-mathématiques, et l'aspect énergétique par un ensemble d'intérêts, d'efforts, d'affections intraindividuelles. Dans les conduites relatives aux personnes, l'élément énergétique est fait de diverses affections intraindividuelles, et l'élément intellectuel se constitue à partir de la prise de conscience de ces relations et de sa valeur. On évite ainsi, selon la conclusion de Piaget, aussi bien l'intellectualisme et la complémentarité entre l'in-

telligence et l'affectivité au cours du développement (29).

La théorie de Piaget n'est pas toujours claire, étant donné la vaste gamme de comportements humains depuis les plus logiques jusqu'aux plus illogiques ou irrationnels (psychose, rêve, etc.) (30). Il est difficile, dans les premiers, voir l'influence de l'affectivité, et plus difficile encore de détecter, dans les deuxièmes, la composant cognitive. Du moins peut-on affirmer que, s'ils sont présents tous les deux, il y a, dans beaucoup de cas, une prédominance presque exclusive de l'intelligence ou de l'affectivité et de la volonté. De l'autre côté, affirmer que l'affectivité peut influencer, avancer ou retarder le développement intellectuel mais jamais créer de nouvelles structures ou schèmes de pensée, comme l'essence est indispensable au fonctionnement du moteur sans en changer la structure, peut signifier une dépendance effective de l'affectivité par rapport à l'intelligence, bien que Piaget évite de tomber dans "l'intellectualisme". Aussi, il n'est pas tout à fait concevable, de considérer les "structures affectives" comme le versant cognitif des relations aux personnes, car l'affectivité s'applique aussi aux objets, comme dans la création artistique, et non pas seulement aux personnes. En tout cas, ce Cours de Piaget à la Sorbonne, reste comme un point de repère important dans l'interprétation du comportement humain, comme tentative de convergence entre les théories dynamiques et cognitives, outre qu'il a fait quelques observations extrêmement pertinentes en ce qui concerne la notion freudienne de mémoire et de l'oubli, de refoulement, de narcissisme, de choix de l'objet, de surmoi, etc.

Il faut faire encore une brève référence à autres deux interventions de Piaget en ce qui concerne la psychanalyse. La première se trouve dans *La psychologie* (1970) où il y a un chapitre sur les thèses psychanalytiques quant à la spécificité mentale. Il distingue diverses étapes, et en premier lieu la façon freudienne originale d'expliquer le présent de l'individu par son passé, l'adulte par l'enfant. Sous cet aspect, la psychanalyse a été d'intention génétique, mais elle a conçu la genèse non comme construction continue mais seulement comme développement exclusif de certaines tendances initiales. Il s'agit d'une réduction des formes psychiques supérieures à des formes élémentaires, et les stades ne sont que des manifestations successives de la même libido. Freud est

(29) *Ibid.*, pp. 700-701

(30) Il est intéressant de constater que Piaget se sente presque obligé de traiter du versant le moins intellectuel de la conduite tel que le jeu et la pensée symbolique. En effet, le Cours à la Sorbonne finit avec quelques leçons sur ces aspects interprétés dans la ligne de ce qu'il venait de dire (*Ibid.*, pp. 702-709)

aussi dualiste: l'individu veut exprimer la libido, mais la société, à travers le surmoi, s'y oppose; il en résulte le refoulement et les autres mécanismes de défense. L'étape suivante dans l'évolution de la psychanalyse affirme l'autonomie du moi, principalement avec Hartmann. Ainsi, la pensée, comme dit Rapaport, devient un système de mécanismes qui lui permettent de s'éloigner des sphères du conflit et de s'occuper de la cognition; ainsi, le travail mental cesse d'être une simple sublimation ou mécanisme de défense et il est contrôlé par le moi. Il faut savoir si cette porte ouverte au constructivisme génétique et au structuralisme va intégrer l'affectivité, ou si le dualisme persiste.

Selon Piaget, on peut distinguer six tendances dans les mouvements analytiques contemporains: 1) une tendance est régressive et met en valeur de nouveau le réductionnisme freudien. C'est l'école de M. Klein, qui fait reculer encore davantage la représentation (comme réalisation presque hallucinatoire des désirs), la mémoire (sous la forme de souvenirs - images), et les divers complexes freudiens; 2) dans le deuxième courant, les stades sont reconstitués en se basant sur quelques observations cliniques, mais aussi en se basant sur l'expérimentation, ce qui est nouveau en psychanalyse. Il faut nommer dans ce cas, E. Kris, Spitz, Wolf, Gouin-Décarie, Benedek, etc. Le développement consiste en des constructions authentiques qui intéressent le moi, et il y a une corrélation entre les étapes des manifestations de la libido et les stades de l'élaboration du moi; 3) un constructivisme réel (dans le cas antérieur on était déjà dans la ligne du constructivisme) intervient dans la psychanalyse culturaliste, mais il s'agit de constructions psycho-sociales. La libido, n'est pas la seule explication des fonctions cognitives ni de l'affectivité. E. Fromm., K. Horney, Kardiner, Glover et les anthropologues R. Benedict et M. Mead ont montré que les complexes freudiens, en particulier, celui de l'oedipe, ne se rencontrent pas dans toutes les formes de sociétés, car ils ne sont pas seulement des produits psychologiques mais aussi culturels; 4) si le culturalisme a recours à l'anthropologie, Bowlby s'inspire de l'éthologie pour sa théorie des indices innés (*innate releasing mechanism*). Déjà Jung avait construit la théorie des archétypes considérés comme héréditaires; 5) la position d'Erikson, intermédiaire entre les précédents, défend l'assimilation du passé au présent en raison des adaptations actuelles, tandis que le présent dépend du passé dans la continuité des conduites et des représentations. On est devant un constructivisme réel avec des intégrations progressives et rétroactives, comme dans le développement intellectuel; 6) finalement les travaux de l'école de Stockbridge, inspirés par D. Rapaport qui s'orientait nettement dans le sens de l'unité du développement affectif et du développement cognitif. Il avait critiqué l'énergétique de Freud et essayé d'approcher le freudisme

des opinions de Piaget, en ce qui concerne la formation des schèmes sensorio-moteurs. Wolf, son élève, a continué à comparer le développement sensorio-moteur de l'enfant et la libido. Tous ces courants se sont éloignés du réductionnisme primitif, en prenant conscience des interactions entre les champs cognitif et affectif, individuel et social et, en partie, mental et biologique, dans la direction d'un constructivisme nécessaire à la compréhension du développement global (31).

D'après ce que nous avons vu, Piaget connaissait bien la théorie de Freud et des psychanalystes postérieurs et même les efforts que ceux-ci faisaient afin de rapprocher sa théorie de celle de Freud, comme c'est le cas de Rapaport ou des études expérimentales de Gouin-Décarie. Dans un livre publié en 1973 sous le titre **Jean Piaget, the man and his ideas**, R. Evans transcrit les dialogues qu'il avait eus avec Piaget, et dans un moment précis il interroge aussi son interlocuteur sur les relations avec la psychanalyse. Piaget commence par dire qu'il a connu Freud en 1922 au Congrès de Psychanalyse de Berlin, où il a fait une intervention. Il avoue qu'il a beaucoup appris avec la psychanalyse dont le point de vue a renouvelé complètement la psychologie. Mais l'avenir de la psychanalyse sera expérimental, ce qu'ont déjà commencé à faire Rapaport et ses élèves, ainsi que Wolf.

Piaget affirme encore que le concept de l'inconscient ne se limite pas à la vie affective, car dans chaque partie du fonctionnement cognitif tous les processus sont inconscients, puisqu'on est conscient des résultats mais non du mécanisme. L'inconscient est tout ce qui n'est pas conceptualisé. En ce qui concerne les phases de Freud, elles n'ont pas une structure totale mais seulement une caractéristique dominante, d'où leur subjectivité. À cause de cela "la psychanalyse, en général, doit devenir plus expérimentale" (32).

Après toute ce que nous avons dit de la relation entre Piaget et Freud ou de la psychanalyse, on peut affirmer qu'initialement Piaget s'est inspiré du modèle freudien pour commencer à construire sa théorie. S'il s'est éloigné après, il n'a jamais quitté totalement le contact avec ces concepts psychanalytiques, donnant même des conférences sur ce sujet, comme en 1970 aux Etats Unis. Il ne connaissait pas seulement les concepts freudiens; il a cherché à les critiquer et à les compléter, en rapprochant ses idées de celles de Freud, en nous donnant un modèle affectivo-cognitif de la connais-

(31) Cf. *La Psychologie* (1970), pp. 67-74

(32) Cf. *Piaget - o homem e as suas ideias* (1977), pp. 51-54. Sur les essais de Piaget pour se confronter avec Freud, cf. encore J. Barros, "Freud et Piaget - Dois sistemas complementares", in *Jornal de Psicologia*, 1987, 6, (1), pp. 9-12

sance dans sa genèse, son évolution et son fonctionnement.

2.3. AUTRES ESSAIS DE RAPPROCHEMENT ENTRE LA PSYCHANALYSE ET LES THEORIES DE PIAGET

Après avoir constaté la possibilité de conciliation et de complémentarité entre les théories freudiennes et piagetiennes, en ce qui concerne surtout l'évolution et la compréhension des processus cognitifs et affectifs, aidés dans cet effort de rapprochement par Piaget lui-même, c'est à nous d'analyser encore les principaux auteurs qui sont penchés sur les deux théories pour essayer de les rapprocher.

Selon A. Freud et M. Gressot, R. de Saussure fut le premier à rapprocher les deux maîtres, dans un Rapport présenté au Congrès de Psychanalystes de langue française (Paris, 1933) intitulé **Psychologie génétique et Psychanalyse** (33). Selon Saussure, ce qui caractérise l'ensemble des recherches psychanalytiques c'est d'avoir projeté une nouvelle lumière sur le comportement infantile en même temps que Piaget se centrait plutôt sur le domaine cognitif. Freud ne s'est pas arrêté au contenu de la pensée mais il a aussi essayé de décrire "certains mécanismes de structure", par exemple les processus d'identification, de projection, d'investissement affectif et de symbolisation. Saussure, après avoir étudié, particulièrement le symbolisme et la phase oedipienne, conclut que la méthode psychanalytique et l'épistémologie génétique sont complémentaires dans l'interprétation des divers phénomènes psychiques et dans la compréhension de l'origine et du développement de la pensée, la psychanalyse se préoccupant davantage des causes de l'inhibition ou de la perturbation de la pensée et Piaget de la genèse et son développement normal (34).

A. Freud a écrit aussi un article sur **La contribution de la psychanalyse à la psychologie génétique** (35) où elle s'occupe des relations et plus précisément de la contribution de la psychanalyse à la "psychologie académique" et plus concrètement à

(33) In *Revue Française de Psychanalyse*, 1933, 6, (3-4), pp. 364-403. Déjà en 1920 Saussure avait publié un article sur **La Psychologie génétique et la psychanalyse**, comparant la théorie de Freud et de Piaget (cf. A. Freud, *L'enfant dans la Psychanalyse* (1970), pp. 60-61).

(34) Ibid., pp. 365-389

(35) In *L'enfant dans la Psychanalyse*, pp. 57-84

la "psychologie génétique". Après avoir affirmé que très tôt la psychanalyse est entrée dans d'autres domaines de la science, comme la psychiatrie et l'éducation des enfants, avec des conséquences révolutionnaires", elle remarque d'autres champs d'application, entre autres la psychologie académique (expérimentale). À la différence du purisme européen, les auteurs américains plus "éclectiques" ont jété des ponts entre Freud et Piaget. Les tests projectifs, par exemple, sont en grand partie le produit de la convergence entre la psychologie et la psychanalyse. D'autres auteurs, comme Sears et Rapaport, ont essayé de prouver scientifiquement les thèses freudiennes; Hartmann et Kris affirment même que la vérification des hypothèses dynamiques peut mener à une "psychanalyse expérimentale" (36). D'autres auteurs, comme Spitz et Bowlby ont étudié en particulier les effets de la séparation précoce de l'enfant de sa mère. Ainsi, conclut A. Freud, il existe "une vaste région frontière entre la psychanalyse et la psychologie, bien que la première utilise surtout ce que l'on pouvait appeler "recherche active" (**action research**) et la psychologie la "recherche pure". La convergence est possible et productive, en particulier dans l'étude de l'enfant et de son développement global. C'est pour cela que A. Freud prétend présenter la psychanalyse comme une psychologie génétique ou "le point de vue génétique" en psychanalyse (Hartmann et Kris). Les hypothèses freudiennes peuvent servir grandement la psychologie du développement notamment l'épistémologie génétique. Par exemple, la curiosité sexuelle peut amener à la scopophilie, à la vivacité intellectuelle et aux attitudes de recherche ou, au contraire, à la pseudo-débilité (37). Le sort du développement mental de l'enfant est ainsi lié au bon ou au mauvais surpassement de diverses phases (orale, anale, phallique, oedipienne). D'où le fait que cette "zone frontière" entre les deux sciences peut encore s'élargir pour une meilleure compréhension de la personne humaine, notamment de l'enfant, pour la thérapie et l'éducation tant des enfants normaux que des caractériels, orphelins, névrosés, etc. A. Freud conclut avec la conviction que la psychologie académique et la psychanalyse "se rencontreront un jour, non pas sur le terrain de la psychanalyse elle-même, mais sur le domaine auxiliaire et secondaire que constitue l'observation directe de l'enfant" (38).

M. Gressot dans son article **Psychanalyse et Connaissance** (39) aborde également le problème des rapports entre la psychanalyse et la psychologie génétique. La question

(36) Ibid., p. 63

(37) Ibid., pp. 76-77

(38) Ibid., p. 84

(39) In *Revue Française de Psychanalyse*, 1956, 20, pp. 9-130

qui se pose de savoir si l'intelligence est une résultante automatique, une formation épiphénoménique déterminée passivement par la pulsion interne et les exigences de la réalité, ou au contraire constitue une activité "sui generis" partiellement indépendante. Piaget s'est attaché aux problèmes de l'origine et de la structure de la pensée qui étaient déjà étudiées par la psychanalyse, celle-ci insistant sur la dynamique pulsionnelle et affective, pendant que la psychologie génétique mettait l'accent sur les aspects intellectuels et se fondait surtout sur l'observation directe de l'enfant, méthode qui, à son tour, doit aider la psychanalyse non seulement dans la compréhension des problèmes d'ordre cognitif, mais aussi dans la compréhension de l'évolution libidinale. L'épistémologie génétique peut donner plus d'efficacité à la théorie analytique de l'origine du fonctionnement cognitif normal. L'évolution affective et l'évolution mentale constituent deux aspects complémentaires et intégrants d'un même processus de développement personnel, et l'on doit insister sur cette interdépendance; l'affectivité et la cognition sont indissociables dans leur origine et leur évolution. Gressot conclut que les autres sciences de l'homme et en particulier la psychologie génétique imposent à la science analytique une tâche de critique épistémologique qui la favorisera dans tous les sens (40).

E. J. Anthony a publié un intéressant article intitulé **Six applications de la théorie génétique de Piaget à la théorie et à la pratique psychodynamique** (41) où il avance des perspectives pour l'avenir. Les psychanalystes ont donné de plus en plus d'importance au moi et à la normalité du psychisme, tandis que Piaget s'est maintenu dès le premier moment dans une "sphère sans conflit" contribuant ainsi décisivement à l'étude de l'autonomie du moi. Pour Anthony, la théorie piagetienne est l'unique théorie, avec la théorie psychanalytique, qui soit digne d'attention sérieuse. Mais il serait erroné d'essayer de fondre d'une manière éclectique les deux modèles, comme l'a fait Odier, parce que "de tels mariages ne satisfont aucune des deux parties". Mais un sain rapprochement est possible et nécessaire, quoiqu'il tend des pièges (42).

Selon Anthony, la première application de la théorie de Piaget concerne la signification de l'origine de la notion d'objet comparée à la "relation objectale" de la psychanalyse. Selon Piaget, dans les premiers mois l'enfant n'a pas, à proprement parler, la notion d'objet mais à peine des images fugitives et sans permanence ou, tout au plus, des "pré-objets" (Spitz). Dans la psychanalyse il existe deux conceptions

(40) Ibid., pp. 121-122

(41) In *Revue Suisse de Psychologie*, 1956, 15, pp. 269-277

(42) Ibid., pp. 269-270

opposées quant à l'origine de l'objet: l'orthodoxe, bien représentée par A. Freud, qui postule un stade narcissiste primaire sans objet et dirigé vers la satisfaction des besoins; une autre théorie est représentée par M. Klein qui rejette l'idée de narcissisme primaire sans objet, postulant une relation d'objet tout au moins d'objets partiels dès les premiers temps, produit d'introjections et de projections. Les recherches de Piaget favorisent la première interprétation.

Une seconde application se réfère à la signification de la notion d'objet en relation avec le développement de l'angoisse de séparation qui résulte de la perte de l'objet. Plusieurs auteurs attribuent des émotions spécifiques au bébé même dans l'acte de naître (angoisse au traumatisme de naissance, selon O. Rank). Spitz nous parle de réactions "anaclitiques" à la séparation et à l'absence de la mère après six mois. En tout cas, il est nécessaire de distinguer, parmi les réactions émotionnelles complexes, celles qui sont dues à l'absence d'un objet particulier et l'angoisse généralisée et indéfinie provenant de la situation de totale dépendance du bébé. Les études de Piaget confirment l'apparition de réactions authentiques à la séparation de la mère après six mois; en principe il est nécessaire qu'un objet existe dans le temps et dans l'enfant pour que sa perte puisse être ressentie.

Troisième application: la régression de la notion d'objet chez l'enfant psychotique. Selon Piaget, pour assimiler la notion d'objet, trois étapes sont nécessaires: l'objet substantiel et permanent se constitue progressivement; l'objet acquiert un nom, une utilisation et représentation symbolique; finalement l'objet est doué de propriétés dynamiques (image, animisme, réalisme) résultant d'une vision égocentrique. Des études faites par Anthony avec des enfants psychotiques permettent de constater que ces enfants reproduisent, au contraire, les étapes de développement de la notion d'objet décrits par Piaget.

Une autre application, plus intéressante pour notre propos, fait référence à la cohérence du développement intellectuel et émotionnel. La théorie génétique de Piaget est faible quant au plan affectif. Mais il a essayé de montrer la cohésion entre le développement émotionnel et le développement cognitif. Du point de vue clinique nous pouvons déduire que, lorsque l'un des deux éléments interdépendants est troublé, l'autre le sera aussi. De son côté la théorie psychanalytique est faible quant au plan cognitif et elle n'a pas de théorie satisfaisante du fonctionnement du processus primaire et secondaire. Selon Piaget, les troubles cognitifs sont aussi "profonds" et forment des complexes "inconscients" qui ont des répercussions sur la vie rationnelle. La théorie synthétique de Piaget sur l'intelligence et l'affectivité permet aussi d'expliquer la diminution progressive du champ émotionnel et intellectuel résultant



d'un processus psychotique.

La cinquième application ou confrontation entre Freud et Piaget se fait en relation au développement moral et à l'apparition du surmoi. La théorie psychanalytique classique voit le surmoi se développer particulièrement pendant la période oedipienne par l'introjection des normes parentales. Mais M. Klein considère que le surmoi fonctionne dès les premiers temps du bébé. Piaget distingue entre un stade "externe" ou "hétéronome" et un autre "interne" ou "autonome" dans l'évolution de la moralité. Sa théorie s'adapte à la position freudienne et non à la théorie kleinienne: dans un premier stade, le surmoi domine, tandis que dans le second c'est le moi qui prévaut, appuyé par le développement intellectivo-affectif.

Une dernière application ou confrontation entre les deux théories peut regarder les symptômes. La psychanalyse interprète pratiquement tous les symptômes comme pathologiques, provenant des forces libidinales ou le leur refoulement, et d'autres mécanismes de défense, quand en réalité ils peuvent provenir d'un contrôle intellectuel et affectif déficient. Selon Piaget, cela arrive particulièrement pendant le stade de la pensée représentative lorsque l'enfant passe par une période d'adaptation partielle au monde extérieur et qu'il est dominé par l'égoïsme et le subjectivisme.

J. Anthony a publié un autre article sur *The system makers: Piaget and Freud* (43), où il se montre plus piagétien que freudien, bien qu'il soit psychanalyste. Il est convaincu que Piaget est plus utile à Freud que vice-versa: Toutefois, il croit que les deux systèmes peuvent s'enrichir mutuellement et qu'il est utile de les rapprocher, bien qu'il soit nécessaire de fuir la tentation d'une fusion totale à la manière de Odier. L'une des lacunes de cet article d'Anthony, et aussi de l'antérieur, est de méconnaître le Cours que Piaget a fait à la Sorbonne entre 1953-54, et où il donne une plus grande importance à l'affectivité. Cela éviterait en grande partie la désillusion de l'auteur, qui affirme que on peut mourrir de faim d'affection (*affect hunger*) dans le système de Piaget (44). Anthony considère les deux systèmes comme "excellents" (45) et analyse particulièrement l'épistémologie génétique de Piaget.

Piaget s'intéressa d'abord à la psychanalyse, mais progressivement la conciliation entre une "psychologie sans émotion" et une "psychologie sans intelligence" est devenue difficile. Il est possible que la divergence entre les deux auteurs se soit aggravée à

(43) In *The British Journal of Medical Psychology*, 1957, 30, pp. 255-269

(44) *Ibid.*, p. 268

(45) *Ibid.*, p. 251

partir des théories respectives sur l'animisme que Freud interprète essentiellement comme projection et Piaget à partir de l' "adualisme" primaire de l'enfant (46). Cette divergence se poursuit dans l'interprétation de la moralité et d'autres concepts fondamentaux. Toutefois, Piaget reconnaît la contribution fondamentale de Freud à la création d'une "nouvelle technique" et met en valeur, de son côté, la "méthode clinique de l'interrogation". Anthony transcrit plusieurs passages de Piaget pour montrer son désaccord avec Freud, et même le rapproche qu'il lui adresse de n'être pas suffisamment généticiste malgré les apparences; il lui reproche de ne pas assez considérer le problème de l'intelligence, la difficulté de conception du "chaos de l'inconscient", le fait que le système ne soit pas suffisamment dynamique, etc. (47).

Freud et Piaget ont évolué dans leurs théories, mais Anthony est convaincu qu'il existe une différence plus importante entre Piaget et Freud qu'entre le premier et le second Piaget. Toutefois, selon le psychanalyste français Nacht, tandis que Piaget a encore beaucoup à apprendre de Freud, et effectivement il a appris dans le passé, Freud n'a rien à apprendre de Piaget (48). Il s'agit sans doute d'une exagération; Anthony au début avait affirmé l'inverse et voyait avec de bons yeux un langage psychologique universel, fourni par la grammaire de Piaget, ce qui serait impossible avec le behaviorisme, à cause de sa rigidité et de ses simplifications (49).

En 1960, P. H. Wolf a publié une monographie sur *The developmental psychologies of Jean Piaget and Psychoanalysis* (50). Avant d'analyser les points de convergence et de divergence entre Freud et Piaget, l'auteur essaye de donner une vision de l'épistémologie génétique, et prend certaines libertés avec le texte de Piaget, bien que sans prétendre le corriger. Il espère, avec sa monographie poser les bases à la comparaison entre les théories de Piaget et celles de Freud.

Piaget a défini essentiellement l'intelligence comme "une adaptation" de l'organisme au milieu dans une continuelle interaction, à travers une progressive différenciation et intégration des mécanismes réflexes innés sous l'impact de l'expérience. Il s'efforce de formuler une théorie de la pensée avec une base biologique; on peut affirmer que, dans son ensemble, la théorie de Piaget est plutôt une théorie de la pensée qu'une théorie du développement. Toutefois, sa perspective

(46) Ibid., p. 261

(47) Ibid., 263-266

(48) Ibid., p. 266

(49) Ibid., p. 268

(50) In *Psychological Issues*, 1960, 2, (1), Monograph 5

épistémologique est génétique, permettant ainsi une comparaison avec la théorie psychanalytique, bien que les méthodes de recherche soient différentes. Mais Piaget a utilisé également la méthode "clinique", et Freud a conseillé dans *Trois essais sur la théorie de la sexualité* (1905) la convergence ou "action conjointe" de la méthode d'observation directe de l'enfant avec la méthode rétrospective psychanalytique de l'adulte pour la compréhension de l'enfance (51). D'autre part, le centre d'intérêt presque exclusif de Piaget a été le développement de l'intelligence et de la pensée; il ne s'est presque pas occupé du développement affectif, tandis que la psychanalyse s'occupait fondamentalement des aspects affectifs et dynamiques du comportement. Malgré les différences des méthodes, des concepts et l'objet ou d'objets, les deux systèmes peuvent se compléter mutuellement en vue d'une meilleure compréhension du processus du développement, chacun d'eux remplissant les lacunes de l'autre.

Beaucoup de problèmes soulevés mais non résolus par Freud, peuvent trouver une solution à travers l'observation et l'expérimentation pratiquées par Piaget. Mais la théorie de celui-ci peut également s'enrichir par des concepts freudiens. Les deux mouvements d'interprétation du développement humain, et en particulier de l'origine et du développement de la connaissance, ne sont pas incompatibles, tout au moins sur plusieurs points, mais plutôt complémentaires, sinon convergents (52).

L'un des ouvrages les plus représentatifs de l'effort de rapprochement entre les théories de Freud et Piaget, notamment en ce qui concerne la relation objectale freudienne et la notion d'objet de Piaget, c'est le livre de T. Gouin Décarie, *Intelligence et affectivité chez le jeune enfant - Étude expérimentale de la notion d'objet chez J. Piaget et de relation objectale* (53). Piaget avait déjà fait référence à cette étude dans certaines de ses œuvres, toujours avec éloges (54) et c'est lui même qui se sent honoré d'avoir préfacé cette œuvre. L'objectif de l'auteur est d'établir les connexions entre ce que les psychanalystes appellent les "relations objectales" et les étapes du développement du schéma de l'objet permanent. Dans la préface, Piaget exige un plus grand effort de vérification expérimentale et scientifique des thèses de Freud et loue l'auteur de s'y être essayé à la suite de D. Rapaport et d'autres. Piaget se dit satisfait parce que l'auteur a trouvé dans les 90 sujets étudiés les mêmes étapes,

(51) Cf. G.W., V, 101 - 102; O.C., II, 1211

(52) Cf. P.H. Wolff, *Op. cit.*, particulièrement pp. 9-12 et 169-178

(53) Delachaux et Niestlé, 1962

(54) Cf. *La Psychologie* pp. 71-72. Cf. encore l'interview de Piaget par Evans, *op. cit.*, pp. 52-53

sans aucune inversion du sens, qu'il avait observées chez trois individus à peine. Non seulement Décarie vérifie l'ordre de succession des différents niveaux du développement dans les deux premières années, mais elle vérifie également la corrélation entre les stades du schéma de l'objet permanent et l'âge mental, et surtout la corrélation élevée entre cette évolution de l'objet et celle des "relations objectales" dans le sens affectif du terme.

Selon Piaget, l'auteur laisse en suspens les deux problèmes fondamentaux: celui des relations entre l'intelligence et l'affectivité, et la question du début de la représentation. En ce qui concerne le premier problème, il est de notre intérêt de savoir si ce sont les relations objectales, en tant que manifestations affectives, qui provoquent le progrès cognitif, comme l'affirme Odier, ou si, comme le pense Piaget, l'énergétique affective et la structuration cognitive représentent deux aspects indissociables d'une conduite quelconque en relation à des personnes ou à des choses. Sur cette question Décarie ne se prononce pas, parce qu'elle se méfie des théories, bien qu'une bonne théorie puisse orienter l'expérimentation, clarifier les notions et mettre au jour les connexions implicites; toutefois, l'auteur semble plus inclinée vers l'hypothèse de l'intime relation entre les facteurs cognitifs (structuré) et affectifs (énergétique), à partir de la notion de schéma assimilateur. En ce qui concerne l'autre problème, celui du commencement de la représentation, Freud nous parle de "représentation hallucinatoire" de l'objet de désir, mais le problème de la constitution et de l'origine de telles représentations subsiste, bien que, dans le contexte de l'associationnisme où il se mouvait, et où l'on considérait l'image comme une prolongation de la perception, ce problème ne soit pas aigu. Néanmoins, Piaget pense que la constitution de l'image mentale est complexe.

Dans l'Introduction de son oeuvre, Gouin-Décarie affirme qu'un texte de Spitz et un autre de Piaget l'amenèrent à étudier empiriquement la relation entre l'intelligence et l'affectivité, problème névralgique dans le domaine de la psychologie génétique. Au début, la psychanalyse ne s'est pas beaucoup préoccupée des aspects cognitifs du développement humain, mais dans les dernières décades la situation a changé, surtout avec la psychologie du moi, et d'auteurs comme Hartmann, Rapaport, Anthony, Bowlby, etc. se sont préoccupés des problèmes épistémologiques. Piaget, ainsi que Inhelder et d'autres, ont étudié les relations entre l'affectivité et l'intelligence. Admettant que la théorie de Piaget soit la plus cohérente et la mieux fondée empiriquement en ce qui concerne l'évolution de l'intelligence et, d'autre part, prenant au sérieux la théorie psychanalytique relativement au développement affectif, il est juste d'essayer de rapprocher les deux systèmes, en particulier ce qui fait référence à l'origine de

l'objet cognitif et de l'objet libidinal, des points importants des deux théories.

Plus spécifiquement Décarie prétend établir une correspondance entre l'évolution de la notion d'objet et la relation objectale pendant les deux premières années de vie et cela dans un cadre expérimental. Elle affirme que la réponse de Piaget reste "théorique" (Piaget a réagi à cette "accusation" dans la Préface) malgré ses observations rigoureuses et systématiques, et elle propose la vérification expérimentale de ces hypothèses. Toutefois, elle reconnaît que cette recherche, limitée à 90 sujets de milieux très différents, n'est pas le dernier mot. Ainsi Décarie finit par se poser plus que par résoudre, de nouveaux problèmes en ce qui concerne l'origine et la relation entre l'intelligence et l'affectivité. Son travail peut signifier une première étape d'un autre plus étendu qui mettrait en parallèle, non seulement la formation de la notion d'objet et les étapes objectales, mais aussi les autres dimensions de la réalité: champ temporel, spatial, causalité et la totalité du développement affectif du petit enfant (55).

Gouin Décarie consacre les premiers chapitres à l'exposé général de la théorie de Piaget, en particulier sur l'évolution de la notion de l'objet, et à l'interprétation de la relation objectale selon la théorie psychanalytique contemporaine. À cause de l'incertitude des concepts psychanalytiques et de la divergence entre les divers auteurs, la tâche est beaucoup plus difficile que dans la théorie de Piaget. Se fondant sur ces théories, l'auteur essaie de construire des preuves de la série objectale, tout en distinguant la phase narcissique, intermédiaire, objectale (a) et objectale (b). Décarie expose ensuite la méthodologie expérimentale partant de l'hypothèse qui pourrait se résumer ainsi: "il existe une relation entre le développement de la notion d'objet selon la théorie de Jean Piaget et l'évolution de la relation objectale telle que la décrit la théorie psychanalytique contemporaine" (56). Plus explicitement, l'hypothèse initiale postulait un parallèle génétique selon lequel à tel stade de construction de la notion de l'objet correspondrait telle phase de l'évolution de la relation objectale. L'échantillon est composé de 90 sujets, qui ont été soumis à diverses épreuves.

Au dernier chapitre, Décarie affirme que les conclusions de Piaget basées sur l'observation de ses trois enfants se sont vérifiées d'une manière admirable dans un échantillon plus grand: aucun des individus n'a eu de succès dans un stade considéré comme plus avancé ni n'a échoué dans un stade antérieur. À l'intérieur de chaque stade

(55) Gouin-Décarie, *Intelligence et affectivité chez le jeune enfant*, pp. 9-14

(56) *Ibid.*, p. 135

la vérification donna les mêmes résultats: aucun des sujets n'a eu de succès dans un item considéré comme typique de la fin du stade ou n'a eu d'échec dans un item considéré comme caractéristique du commencement. La même chose n'a pas été constatée avec les thèses psychanalytiques où il n'y avait pas de logique entre les stades ni à l'intérieur de chacun d'eux, bien que l'explication puisse provenir des difficultés de la construction d'échelles et d'items rigoureux (57).

En abordant les conclusions, Décarie commence par citer un texte de Rapaport, affirmant que la psychanalyse se trouve confrontée aux thèses de Piaget et que cette confrontation ne peut être que productive (58). L'expérimentation a démontré l'existence d'une étroite liaison entre le développement cognitif et le développement affectif et ce parallèle est d'origine génétique. Elle a prouvé encore que l'âge mental est le facteur le plus explicatif de la variabilité de la mesure de la notion d'objet, mieux que le milieu ou l'âge chronologique. La séquence immuable des stades cognitifs de Piaget ne se vérifie pas de la même manière dans les étapes affectives, et l'absence d'irréversibilité des indices objectaux ne permet pas de correspondances rigoureuses entre les stades de Piaget et les phases psychanalytiques. Mais il est vrai que les objections de Piaget à la psychanalyse, basées sur les premières thèses de Freud sur l'évolution psycho-sexuelle, perdent leur valeur si elles sont en confrontation avec les thèses de la psychanalyse contemporaine sur la relation objectale, et qu'elles peuvent se mêler beaucoup mieux aux thèses de l'école de Genève. Toutefois, Décarie ne veut pas laisser au lecteur l'impression que son investigation se termine par "un mariage" entre les grandes hypothèses psychanalytiques et certaines données de l'école de Genève; il existe réellement entre les deux systèmes des oppositions, même des contradictions, l'une d'elles étant fondamentale en ce qui concerne l'origine de la représentation (59).

Selon Piaget, la représentation est inexistante au début de la vie, pour apparaître lors de 18 mois et devenir à 2 ans la façon habituelle de penser. Toutefois, il n'est pas facile de dire avec précision le concept piagetien de représentation, parce qu'il parle de représentation "véritable", "réelle" mais aussi d' "esquisse de la représentation", de l'intelligence "pré-représentative", etc. Piaget parle encore de représentations au sens large (égal à la pensée ou à l'intelligence) et au sens strict, (image mentale ou souvenir-image ou évocation symbolique des réalités absentes). Piaget

(57) Ibid., pp. 142-181

(58) Ibid., pp. 183

(59) Ibid., pp. 191-192

distingue entre la simple évocation et l'évocation réelle; seulement celle-ci constitue la véritable représentation (60).

En ce qui concerne la théorie psychanalytique classique (selon Décarie les thèses de Klein sont absolument inconciliables avec la théorie de Piaget) l'existence ou non de l'image mentale au début de la vie ne constitue pas un véritable problème, ou du moins il s'agit d'un problème secondaire; il existe des divergences entre les auteurs pour concrétiser chronologiquement l'apparition de la nature spécifique de l'image mentale. Rapaport est l'un des auteurs qui s'occupe le plus de cette question et affirme que certains travaux de Piaget confirment les hypothèses psychanalytiques sur l'origine de la pensée. Les idées pourraient naître à partir d'images hallucinatoires, mais ce qui n'est pas clair, c'est l'origine de ces images hallucinatoires ni leur date d'apparition; en tout cas, les psychanalystes les font toujours apparaître avant Piaget, qui ne place la représentation, même la plus primitive, qu'à partir du quatrième stade, aux environs des 8-10 mois.

Dans le cadre de la confrontation des deux théories, nous pouvons résumer les positions de Piaget: l'enfant est incapable d'établir une véritable représentation avant 16-20 mois; avant cette période il est également incapable de jeu symbolique, d'imitation d'un modèle interne, ainsi que d'imagination au sens strict. A leur tour, les théories psychanalytiques pourraient se résumer de la manière suivante: l'enfant est capable d'établir une représentation véritable depuis la phase intermédiaire (3 à 6/7 mois) et les éléments symboliques sont acquis lors de cette phase; avant 12 mois l'enfant est capable d'imiter un modèle interne (identification) et possède déjà un univers de fantasmes (61). Décarie insiste de nouveau sur le fait que, si l'on compare les données psychanalytiques et celles de Piaget, il est nécessaire de les utiliser avec une extrême prudence, parce que les premiers font référence surtout à la personne, tandis que Piaget se réfère aux objets, bien que Piaget reconnaisse que la personne est un objet affectif, le plus intéressant et le plus vivant des objets cognitifs.

Décarie avoue qu'elle n'a pas réussi à abolir les divergences théoriques entre les deux grands géants de la psychologie, Freud et Piaget, mais que, comme l'affirme M. E. Gilson, "un bon désaccord valait mieux qu'une apparence d'entente dans la confusion" (62). En conclusion, les hypothèses de Piaget seraient plausibles non seulement en ce qui concerne le problème de l'origine de la représentation mais aussi quant à la

(60) *Ibid.*, pp. 191-192

(61) *Ibid.*, p. 198

(62) Cit. par Décarie, *Ibid.*, p. 202

formation de la notion de l'objet en général. Les hypothèses psychanalytiques sur l'origine de la représentation ont besoin d'une reformulation, tandis que les hypothèses les plus générales qui sous-tendent la théorie psychanalytique de la relation objectale ont été pour la plupart confirmées, à l'exception peut-être de la relation génétique entre l'investissement des personnes et l'investissement des choses, qui est très difficile de traduire d'une manière opérationnelle. Une autre conclusion pratique qui s'impose est la nécessité de tenir compte des processus cognitifs dans l'étude des phénomènes intellectifs; en effet ces deux aspects de la personnalité sont inséparables (63).

W.G. Cobliner a écrit un appendice pour le livre de R. Spitz dont l'original anglais - *The first year of life* - date de 1965. Cet appendice s'intitule, dans la traduction française, *L'école genevoise de psychologie génétique et la psychanalyse: analogies et dissemblances* (64). Selon Cobliner la psychologie génétique de Piaget est, en dehors de la psychanalyse, l'unique psychologie du développement qui ait réussi à construire un éventail cohérent de propositions sur le développement psychique. Les deux théories s'appuient sur l'interaction équilibrée entre les facteurs intrinsèques (maturationnels) et les facteurs de l'expérience. La théorie psychanalytique souligne un facteur interne supplémentaire - le conflit intrapsychique - auquel elle attribue une importance particulière. Piaget limite son étude à la manière dont la cognition provient de l'action motrice, et fait porter son attention sur les structures psychologiques comme étant les éléments constitutifs des fonctions mentales. Un conflit de forces n'est pas prévu, et la dynamique est virtuellement absente du système. C'est seulement plus tard, comme suite à l'observation directe faite par les psychanalystes du comportement du bébé, ^{que} ceux-ci s'intéressent aux théories de Piaget, surtout parce que le style de Piaget n'est pas facile et parce qu'il s'intéressait essentiellement aux problèmes épistémologiques, tandis que Freud s'occupait surtout des processus affectifs et conatifs. Il semblait que les problèmes relatifs à la pensée n'aient pas intéressé Freud, bien que dans la réalité il a influencé Piaget. C'est pourquoi il est de tout intérêt de rapprocher les deux théories et c'est cela que Cobliner propose, bien qu'en se limitant exclusivement au développement cognitif dans la phase de la constitution de l'objet permanent (les 18 premiers mois).

Il semble clair que Piaget ait été influencé par la notion de "complexe" en

(63) Ibid., p. 202-203

(64) In R. Spitz, *De la naissance à la parole - La première année de la vie*, 4.ème ed., PUF, 1974, pp. 233-278

psychanalyse dans l'élaboration du concept de schéma mais aussi par le concept de pulsion instinctive. Au contraire, il n'existe pas dans la théorie psychanalytique de concept homologue pour les mécanismes d'assimilation et d'accommodation; en effet les problèmes d'adaptation se sont retrouvés en dehors de la théorie psychanalytique jusqu'à l'apparition de la Psychologie du moi. Toutefois, les concepts de changements autoplastiques et alloplastiques, conçus par Freud et Ferenczi, se trouvent proches des concepts d'assimilation et d'accommodation, ce qui montre que les psychanalystes étaient conscients de l'importance de ce problème. Cobliner pense, cependant, que la psychanalyse a exercé une "profonde influence" sur le système de Piaget, en particulier en ce qui concerne ses idées sur la pensée et son évolution, et par extension sur l'objet de la pensée (65).

Ce qui importe, c'est d'étudier l'origine et le développement de l'objet permanent selon Piaget et de l'objet libidinal de la psychanalyse et de chercher à rapprocher les deux théories, pour une plus grande compréhension de la naissance de l'intelligence chez l'enfant, en rapport avec l'environnement - objets et en particulier personnes (mère). Ce qui a le plus gêné le rapprochement des deux théories a été le fait que Piaget ne se soit pas mis à jour en ce qui concerne l'évolution des concepts psychanalytiques, surtout dans la Psychologie du moi. Il a soutenu dans le Cours à la Sorbonne (1954) que le concept psychanalytique des relations objectales est limité et incomplet, étant donné qu'il est lié à l'évolution des pulsions instinctives et aux stades psychosexuels. Cobliner essaie de rapprocher les deux théories et conclut que la psychanalyse est indispensable à une meilleure compréhension de l'intelligence naissante chez l'enfant, intimement liée aussi bien aux traits mnémoniques, qu'il va être capable de former et de maintenir, qu'à la capacité motivationnelle et volitive et avec sa plus ou moindre grande résistance à la frustration. L'élément affectif et conatif ne peut pas être négligé; il est mis en valeur par la psychanalyse, tandis que Piaget s'occupe presque exclusivement du développement cognitif. Le problème consiste à savoir si c'est la cognition qui détermine la volition ou vice-versa. Probablement il existe une interférence mutuelle et il n'est pas possible de comprendre totalement l'origine de la notion d'objet et de sa permanence sans faire référence à la motivation et à la frustration; de même on ne peut pas comprendre la naissance et l'évolution de l'objet libidinal sans faire attention aux mécanismes qui amènent progressivement à la notion d'objet et à sa permanence. Toute cela se rapporte à d'autres concepts, en particulier

(65) Ibid., p. 251

à la perception et à la mémoire ou rétention (traits mnésiques) des expériences initiales du bébé qui doivent être interprétées du point de vue cognitif (en grand partie représentatif) et dynamique ou affectif, afin que l'on comprenne comment s'établit la permanence cognitive et affective de l'objet.

En somme, il est nécessaire de jouer toujours avec les deux systèmes dans la tentative d'une plus grande compréhension de l'éveil de l'enfant face au monde. Mais tout ce que décrit Piaget, par exemple, en ce qui concerne la disparition de l'objet du champ visuel de l'enfant et sa rétention progressive jusqu'à sa permanence eidétique ou imaginative, ne se retrouve pas automatiquement chez tous les enfants. Cela dépend du climat affectif où il vit, en particulier de sa relation avec la mère (lors de son absence frustrante, comme Spitz l'a étudiée chez les enfants orphelins, le processus normal est bouleversé). Ainsi, il est nécessaire de faire appel aux variables internes et pas seulement aux externes. Selon Cobliner, le système de Freud est plus complet que celui de Piaget, car il y met aussi les sphères psychiques situées en dehors du conscient et du fonctionnement normal, et il essaie d'interpréter également les processus anormaux ou les anomalies de la pensée (66).

Dans la tentative de rapprocher les systèmes de Freud et de Piaget, compte également le livre de Tran-Thong (67). L'auteur outre Freud et Piaget, analyse et établit des confrontations également entre les théories de Wallon et de Gesell. Après avoir exposé les contacts entre Piaget et la psychanalyse et passé en revue certains auteurs qui ont essayé de rapprocher les deux théories, Tran-Thong essaie de synthétiser les stades de Piaget et de relever les rapprochements et les différences avec la psychanalyse. Piaget critique l'insuffisante interprétation des faits affectifs chez Freud et le caractère peu génétique de cette interprétation, car, malgré les apparences, Freud est bien moins génétique que ce que l'on dit. C'est pourquoi Piaget se propose de faire un "rajustement" et une "traduction génétique du freudisme".

Piaget critique la notion d'instinct de Freud qui domine sa théorie au détriment de l'intelligence, alors que l'affectivité et l'intelligence sont indissociables et constituent les deux aspects complémentaires de toute conduite humaine. Ainsi, le

(66) Ibid., pp. 263-276. S. Lebvoici et M. Soulé résument la pensée de Cobliner qu'ils considèrent valide mais quelquefois "superficielle" dans son effort de rapprochement entre Freud et Piaget (Cf. *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse* (1972), pp. 194-198)

(67) *Stade et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine* (1986).

"langage substantialiste" de Freud doit céder sa place au langage d'action et de construction; on peut également interpréter l'évolution affective en termes de schéma, tout comme le refoulement, sans que l'on ait besoin de recourir à la mémoire et à l'inconscient; les expériences affectives de l'enfant peuvent uniquement être conservées sous forme de schémas d'action et non comme mémoire d'évocation qui n'existe pas initialement. De même, le symbolisme peut être interprété en termes d'assimilation et il est lié à la vie affective; il n'est qu'une étape dans l'évolution de la pensée infantile. Le surmoi peut lui aussi être interprété comme schéma et comme source d'assimilation et de généralisation continues. Le fait d'admettre des "schémas affectifs" qui consisteraient en des schémas de réactions relatifs aux personnes, tout comme il en existe de relatifs à des objets, permet une autre formulation des thèses freudiennes. L'affectivité joue le rôle d'une "source énergétique", d'elle dépend le fonctionnement de l'intelligence, mais non pas ses structures, car il n'existe pas de structures sans énergétique et vice-versa; on peut ainsi compléter les différents stades soit d'un point de vue, soit d'un autre.

Comme Freud a insisté sur l'évolution affective qui oriente l'évolution intellectuelle, Piaget aurait pu succomber à la tentation contraire. En réalité, il essaie d'éviter ça en insistant sur le fait qu'il est impossible de parler séparément de conduite affective et de conduite cognitive, car si l'on considère le langage de la structure et de la structure et de l'énergétique, n'importe quelle conduite "est les deux choses en même temps". Cette interdépendance de l'affectivité et de l'intelligence peut être vérifiée durant la période pré-opératoire et opératoire concrète et formelle, à travers la formation progressive d'une échelle de valeurs et de la volonté qui est pour Piaget "le véritable équivalent affectif des opérations de la raison" (68).

Après avoir résumé la pensée de Piaget, Tran-Thonh critique - et avec pertinence, selon nous - l'interprétation piagettienne de la relation entre l'affectivité et l'intelligence. En effet, si l'affectivité n'est qu'une énergétique de la conduite, on ne voit pas comment elle peut s'organiser en structures de sentiments et de valeurs; si, au contraire, elle a une capacité structurante, elle retire ce monopole à l'activité intellectuelle, ce qui, d'une certaine façon, contredit d'autres affirmations de Piaget. Par ailleurs, bien que Piaget affirme l'égalité entre les deux

(68) Ibid., vol. 1 (1981), pp. 144-150. On y trouve également les références aux citations de Piaget.

processus complémentaires, l'évolution affective finit par être subordonnée à l'évolution intellectuelle, quoiqu'il fasse la distinction entre objets et personnes, mais en considérant à peine ces dernières comme des objets "exceptionnellement imprévus et intéressants", sans reconnaître à la relation interpersonnelle une valeur spéciale dans le développement intellectuel qui est fondamentalement orienté selon la relation sujet-objet. Ainsi, on vérifie qu'il y a pratiquement une suppression des stades affectifs qui sont intégrés dans les stades intellectuels ou une intellectualisation de l'affectivité. Il semble injuste de réduire la conception freudienne de l'affectivité à la conception piagetienne.

E et J. Kestemberg résument d'autres critiques faites par les psychanalystes à Piaget, en particulier la conception linéaire, fermée et abstraite de développement, qui ne tient pas suffisamment compte de l'individu et de la singularité ou de l'importance des relations humaines dans le développement de l'enfant. La conception des stades constitue un autre point de désaccord; pour Freud ils se caractérisent par un niveau de maturation pulsionnelle, une zone érogène spécifique et un certain système de relations inter-humaines, alors que pour Piaget ce sera par des structures d'action ou d'opération. Par ailleurs, pour Freud, leur genèse et leur évolution sont conflictuelles, alors que Piaget ne prend pas en considération le conflit et donne aux stades un caractère progressif et continu. C'est pourquoi le parallélisme que divers auteurs ont essayé d'établir entre les stades freudiens et les stades piagettiens, est expliqué différemment et avec peu de conviction par chacun d'entre eux, alors que pour Piaget cela signifie pratiquement une intégration des stades psychanalytiques dans sa théorie. Cependant, on doit défendre l'originalité de chacun d'entre eux, et si Piaget a critiqué Freud d'avoir subordonné l'intelligence à l'affectivité, il mérite la critique inverse. L'intelligence et l'affectivité sont complémentaires et elles convergent vers l'unité de la personne, mais elles peuvent avoir des rythmes de croissance différents et des crises ayant une valeur différente et des implications mutuelles, mais cela sans se confondre (69).

En 1969 A. Haynal publie un article (70) où, outre la perspective historique

(69) Ibid., vol. 1.0, pp. 150-155. Dans le chapitre 1.ère de la 3.ème partie, Tran-Thong revient sur la théorie de Piaget quant à la relation entre l'intelligence et l'affectivité pour rejeter le reproche d'intellectualisation de l'affectivité que certaines expressions de Piaget mènent à supposer - Ibid., vol. 2.0, pp. 74-79.

(70) "Sur le problème de points de contact entre la psychologie génétique de Piaget et

analysant les principaux auteurs qui se sont référés aux "points de contact" entre la psychologie génétique et la psychanalyse, il ouvre également quelques perspectives d'investigation postérieure. C'est Piaget lui-même qui, en les considérant comme complémentaires, a provoqué le rapprochement des deux théories. Haynal insiste, en particulier, sur la relation entre l' "objet permanent" et la "relation objectale" et sur la représentation mentale. Dans la dernière partie, l'auteur analyse quelques tentatives d'éclaircissement méthodologique et conceptuel entreprises essentiellement par Rapaport qui étudie Piaget et essaie de le rapprocher de Freud en donnant à la théorie freudienne un nouveau fondement scientifique. Rapaport pensait avoir trouvé dans le concept freudien d'investissement de l'attention (*attention cathexis*) un fondement pour une théorie de la formation de structures. Une compréhension plus profonde des processus primaire et secondaire, en les voyant intimement liés dans le développement de la pensée, serait un autre point d'appui. La Psychologie du moi élaborée par Hartmann et d'autres auteurs, pourrait constituer, elle aussi, un grand point d'appui et permettre d'établir des ponts entre Freud et Piaget pour une psychologie génétique (piagétienne et psychanalytique) unifiée.

A. -M. Sandler qui, avant de s'adonner à la psychanalyse a été l'assistant de Piaget, a donné à Londres une conférence publiée en français sous le titre de *Réflexions sur l'apport de l'oeuvre de Piaget à la psychanalyse* (71) où il expose succinctement la théorie de Piaget quant aux différents stades. A partir de 1930, environ, Piaget a cessé de suivre l'évolution de la psychanalyse et pour cette raison, lorsqu'il y fait postérieurement référence, il n'est plus à jour, comme a été le cas lors de l'exposition qu'il a fait en 1970 à l'Association américaine de Psychanalyse sur l'inconscient cognitif. La psychanalyse, si riche sur de nombreux plans, est relativement pauvre quant à la conceptualisation des processus cognitifs, c'est pourquoi l'apport de Piaget sur ce plan peut lui être utile, aussi bien du point de vue théorique que clinique.

Le livre de Jean-Maria Dolle (72) marque un pas important dans la compréhension

la théorie psychanalytique", in *Psychiatrie de l'enfant*, 1969, 12, pp. 537-576

(71) In *Revue Française de Psychanalyse*, 1976, 40, pp. 265-284

(72) *De Freud à Piaget*, Privat, 1977. Nous citerons en suivant l'original français, à l'exception des références à la Préface de l'édition portugaise et à la Postface de Dolle destinée à la même édition où nous suivons la version portugaise: *De Freud à Piaget*, Moraes, 1979.

des deux grands auteurs, en particulier dans la relation entre l'affectivité et l'intelligence. La version portugaise présente deux mérites: le premier est celui de la Préface de C. Jesuino qui résume bien la pensée de Dolle, le second est celui de la Postface de Dolle, de 1978, où il rend déjà compte de son évolution postérieure à l'original, ce à quoi Jesuino se réfère également dans la Préface qu'il intitule **Pour une épistémologie de l'affectivité**, car il considère que l'oeuvre de Dolle est une première tentative de constitution d'une épistémologie de l'affectivité, dont l'hypothèse centrale est que l'affectivité est régie par une logique des processus cognitifs. Piaget admet que les deux processus sont interliés, mais il réduit l'affectivité à l'énergétique ou à la motivation, car il pense qu'il est possible de parler de structures affectives. C'est sur ce point que Dolle s'éloigne de Piaget, en proposant de considérer l'affectivité comme adaptation aux personnes, raison pour laquelle elle comporte des structures et un développement parallèle à celui des stades cognitifs.

Il faut faire une distinction entre l'interaction sujet-objet et l'inter-relation, qui est l'interaction entre deux sujets. C'est dans ce cadre que doit être faite la réflexion sur l'affectivité. Les interactions suivent les inter-relations, et même Piaget admet que la construction de l'objet permanent commence avec la relation objectale avec la mère. L'étude d'enfants perturbés montre non seulement l'intériorité de l'affectivité par rapport à l'intelligence, mais aussi que la seconde ne peut se développer sans que la première se soit préalablement structurée. Par ailleurs, la logique de l'affectivité est une logique de la contradiction, de l'ambivalence, alors que la logique de l'intelligence est une logique de la non-contradiction. Selon Dolle, le processus de développement oscille rythmiquement entre ces deux logiques, en faisant prédominer tantôt l'une tantôt l'autre. Dans ce processus dialectique entre actualisations et potentialisations de l'affectivité et de l'intelligence, l'affectivité se présente souvent comme déconcertante, tantôt comme énergie, tantôt comme retentissement, tantôt comme attachement. Mais, en fin de compte le schème de Dolle finit par se rapprocher de Piaget; en effet, il privilégie les structures cognitives en leur subordonnant l'affectivité. Cependant, plus tard, lors d'une Communication faite à Lisbonne (mars 1978) et dans la Postface de la traduction portugaise de cette oeuvre (avril 1978), il se démarque davantage (ou seulement en apparence?) de Piaget développant l'idée selon laquelle l'intelligence n'est pas le terme de développement génétique et que les deux logiques de contradiction et non-contradiction ne se bornent pas à alterner mais qu'elles sont présentes à tout moment et qu'elles se conditionnent mutuellement, ce qui renvoie à un nouveau paradigme épistémologique de l'affectivité et de

l'intelligence (73).

Dans l'Introduction de son livre, Dolle affirme que divers auteurs ont déjà tenté de rapprocher et de mettre en évidence les points de contact entre la psychanalyse et la psychologie opératoire, c'est pourquoi son objectif va plus loin: "ni comparaison, ni confrontation, ni parallèle, mais un essai d'approche génétique, qui montrait comment et selon quels processus l'affectivité et l'intelligence s'engendrent et s'articulent l'une à l'autre". Dolle s'inspire du modèle de Becker et il considère que ses réflexions sont à peine "théoriques", en attendant que d'autres les vérifient expérimentalement. Il ne cache pas les hésitations de sa pensée à la recherche d'une plus grande compréhension. Il reconnaît également sa tendance à "logiciser" le discours psychanalytique, à lui donner un caractère plus "rationnel", non pas pour le dénaturer, mais pour mieux l'intégrer et le rapprocher du modèle piagetien (en effet, la projection n'est elle pas équivalente à l'assimilation, le narcissisme à l'égoïsme, les mécanismes de défense aux structures d'adaptation?...). En conclusion, l'objectif de Dolle n'est pas de restructurer les deux théories mais de les intégrer, ce qui veut dire les réajuster mais non les dénaturer (74).

Dolle fournit des éléments pour la constitution d'un modèle théorique. L'interactionnisme sujet-objet (S-O) doit avoir pour complément l'interrelationnisme sujet-sujet (S-S). Si génétiquement l'affectivité semble se constituer avant l'intelligence, en réalité, les structurations affectives sont aussi cognitives. D'où la nécessité d'articuler dialectiquement affectivité-intelligence dans une perspective synchronique-diachronique selon l'alternance de la tension (arsis) - détente (thésis). Dans l'ordre génétique l'affectivité est prioritaire par rapport à l'intelligence (tension), avant que la seconde ne se superpose à la première (détente). Aucun des termes ne peut être considéré indépendamment, car tous les deux sont des moyens d'adaptation aux personnes et aux choses.

Plus particulièrement, pour ce qui est de l'interactionnisme, nous pouvons le comprendre, en termes piagétiens, comme étant une dialectique constante entre assimilation-accommodation ou synchronie-diachronie à la recherche d'un équilibre continu à travers l'adaptation, dans un système circulaire ouvert. Le sujet transforme l'objet qui, à son tour, oblige le sujet à s'adapter à la nouvelle situation en créant de nouveaux schémas, dans une dialectique en spirale d'équilibres-déséquilibres. Ainsi, le constructivisme est une conséquence de l'interactionnisme ou, comme dit Dolle,

(73) Op. cit.(ed. port.), (1979), pp. 7-13

(74) Op. cit (ed. fr.), 1977, pp. 13-18

"l'interactionnisme a donc pour corrélation le constructivisme génétique" (75). Dans cette dialectique S-O il faut qu'il y ait, de la part du sujet, une abstraction simple ou empirique, et une "abstraction réfléchissante", parce que le monde ou l'objet existe indépendamment du sujet et quelque chose en lui reste toujours invariable le long des transformations que le sujet exerce sur lui. Ces deux conditions fondamentales ou "invariantes", dont le prototype est l'objet permanent, selon Piaget, donnent toutes les invariances élaborées ultérieurement, mais selon Dolle, elles trouvent leur prototype dans le plan de l'affectivité ou dans l'objet libidinal. En conclusion, l'interactionnisme S-O mène toujours à la construction ou à la reconstruction continue du Set de l'O dans une dialectique d'adaptation et d'équilibration continues.

Abordant plus directement l'interrelationnisme, Dolle remarque que Piaget favorise le côté du sujet et de ses systèmes de traitement lieu des systèmes de représentation de l'objet, c'est à dire qu'il investit davantage dans les formes de connaissance que dans ses contenus. Au contraire, la psychanalyse semble établir une liaison plus heureuse entre les systèmes de traitement et les systèmes de représentation. Piaget insiste sur le contact avec le réel qui est structurant, à travers l'adaptation du sujet, tandis que Freud insiste sur la libido ou force interne du sujet qui explique toutes les structurations. Piaget met en relief l'activité cognitive, alors que Freud valorise l'affectivo-libidinale, mais tous les deux adoptent la perspective du sujet structurant et structuré par rapport aux choses ou aux personnes. Dolle présente un autre point de vue, quoiqu'il ne nous paraisse pas très éloigné de la conception piagétienne. Selon lui: "les structurations de l'affectivité constituent un moment des structurations de la relation au monde par la relation aux personnes avant la mise en place des structurations de la relation aux objets. Par conséquent, l'affectivité est un point de passage entre le sujet et l'objet et comme telle s'intègre, tout en se trouvant dépassée, dans les structures plus vastes à un niveau supérieur que nous appellerons intelligence" (76). Selon la perspective diachronique ou génétique, les structurations de l'affectivité précèdent celles de l'intelligence, mais selon la perspective synchronique les deux dimensions sont à peine deux façons d'exprimer les structures adaptatives. Il y a donc dans toute activité un aspect affectif et un aspect cognitif ou intelligent. C'est le "schéma" qui organise et structure l'adaptation affective-cognitive. L'interrelationnisme pourrait être intégré dans l'interactionnisme,

(75) Ibid., p. 25

(76) Ibid., p. 31

mais celui-ci comporte un tableau trop général pour expliquer les relations entre les personnes, à prédominance affective, bien que comportant également des connotations cognitives; là, la relation est plus vécue que pensée. Mais en aucune façon elles ne s'excluent. Les structures cognitives se construisent en même temps que les structures affectives; l'interrelationnisme exprime la prédominance de l'affectivité sur l'intelligence et l'interactinnisme, l'inverse. Il y a toujours quelque chose de cognitif dans la relation S-S et quelque chose d'affectif dans la relation S-O (77).

Ce qui importe avant tout, c'est de trouver une convergence dialectique entre les deux systèmes. Pour que le constructivisme piagétien soit compatible avec la psychanalyse, il suffit que l'on élargisse les tableaux de l'un et de l'autre en les intégrant dans une théorie plus ample. Le sujet n'est pas, d'un côté, affectif et, de l'autre, cognitif, mais plutôt les deux choses en même temps, avec prédominance de l'un ou de l'autre aspect selon les cas et sauvegardant leur spécificité, mais sans détriment de leur unité et complémentarité, car dans tout acte d'intelligence on trouve affectivité et vice-versa. C'est pourquoi un "regard synoptique" de la réalité affectivo-intellectuelle et des théories freudiennes et piagetiennes est nécessaire. Si les satdes psychanalytiques et piagetiens présentent des différences fondamentales, cela est dû à la spécificité de l'objet ou à la focalisation spéciale et non pas vraiment à sa dynamique qui a introduit des structures successives et d'ensemble obéissant à un "processus téléonomique", des structures d'ensemble qui constituent le même nombre d'actualisations de potentialisations comprises dans un programme. On peut parler aussi de "considérations rythmique" d'alternance ou de domaine de l'un des deux pôles: actualisation-potentialisation, continu-descontinu, diachronie-synchronie, tension-détente, pour expliquer la relation dialectique et alternée, mais non pas exclusive, entre l'affectivité et l'intelligence, en semblant attribuer plus d'importance à l'affectivité qui, au fond, contrôlerait la situation (78). Bien que ces considérations soient un peu difficile à comprendre et répétitives, elles n'en perdent pas pour autant leur intérêt et elles représentent une tentative de synthèse de la complexité et de la dynamique du psychisme humain et de sa relation avec l'extérieur.

Dolle dégage encore quelques conséquences théoriques de ce qu'il a dit, insistant sur la dialectique du continu-discontinu. Nous pouvons considérer l'affectivité comme l'aspect continu de l'intelligence qui assume pour cela un aspect discontinu de cette totalité qui est l'individu. Le psychisme se construit selon une dialectique qui, du

(77) Ibid., pp. 36-37

(78) Ibid., pp. 38-67

biophysique conduit à l'affectivité et de celle-ci à la cognition, mais l'affectivité est déjà une espèce de connaissance, et il n'est pas possible de dissocier les deux termes. Toutefois, la structuration de l'affectivité précède la structuration cognitive, et celle-ci ne se fait pas sans l'autre. A son tour, le fonctionnement cognitif influence le fonctionnement affectif, et réciproquement. N'importe quel trouble ou blocage de l'affectivité altère le développement cognitif. Piaget affirme l'antériorité des schémas intellectuels sur les structures affectives. Dolle maintient l'inverse ou alors on doit affirmer la simultanéité, un terme n'existant pas sans l'autre. Jusqu'à 8/9 mois, il n'y a pas de distinction proprement dite entre l'affectivité et l'intelligence; à partir de 8 mois l'affectivité domine, et autour de 18 mois on assiste à une dominance de l'intelligence. Dolle donne raison à Piaget qui affirme que tous les schémas ont en même temps un aspect affectif et un autre intellectuel ou qu'ils sont en même temps affectifs et cognitifs. Cela ne signifie pas que l'affectivité soit réductible à l'intelligence ou vice-versa. Les deux facteurs sont présents dans n'importe quelle activité mais dans des proportions variables, avec prédominance de l'un, ou de l'autre, ou avec un équilibre entre les deux (79).

Dolle fait une longue analyse de la relation affectivité-intelligence de la naissance à la période symbolique et pendant la période pré-opératoire concret. Il conclut en affirmant que l'intelligence s'alimente de l'affectivité qui lui fournit l'énergie tandis que l'affectivité se construit dans l'activité intellectuelle elle-même. Mais des points obscurs demeurent. L'affectivité apparaît simultanément comme une structure et comme une énergie (libidinale) ou comme une réaction émotionnelle. La relation de l'affectivité avec les structurations demeure difficile à comprendre dans ces cas des événements traumatisants. En finissant l'analyse de la période de l'intelligence concrète, l'auteur insiste sur la dialectique affectivité-intelligence qui se constitue comme un groupe à travers les mêmes schémas de comportement, tous les deux étant un moyen d'adaptation au réel (personnes ou choses), mais le sujet affectif (dans son rapport avec les personnes) se construisant avant le sujet épistémologique (dans son rapport primordial avec les choses). On peut affirmer que au stade de l'intelligence symbolique, l'affectivité prédomine sur l'intelligence, et dans l'époque de l'intelligence opératoire concrète, l'intelligence prédomine sur l'affectivité (80).

Dolle intitule la dernière partie de son livre "Ouverture". Il y traite essentiellement des trois sujets: affectif, épistémique et social, ce dernier dérivé et

(79) Ibid., pp. 68-82

(80) Ibid., pp. 145-151

construit à partir des autres. Certainement l'auteur comprend cette "ouverture" comme une référence à d'autres problèmes et aussi comme une orientation vers la psychologie sociale et vers la sociologie. Il termine en affirmant que, si toutes les conséquences de ce qui a été dit jusqu'alors sont prises en compte, "il ne sera pas impossible d'articuler la psychologie génétique à la psychologie sociale, à la sociologie, etc." (81). Avant il s'était excusé de ne pas avoir parlé de l'adolescence proprement dite, et il avait distingué entre sujet, moi et conscience et il avait insisté sur la dialectique de l'affectivité et de l'intelligence qui obéit au processus continu-discontinu: quand l'affectivité est actualisée (continue) l'intelligence est potentialisée (discontinue). Toutefois, après avoir beaucoup parlé de l'affectivité, il finit par dire que "l'affectivité est multiple et lorsqu'on la nomme, on ne sait pas exactement de quoi l'on parle" (82).

L'édition portugaise s'achève par une Postface de l'auteur, de 1978 (l'original date de 1977), rendant compte de son évolution, bien qu'il attribue encore un "caractère provisoire" à cette actualisation. Il admet que dans le texte, il s'est trop concentré sur la diachronie et qu'il a subordonné, à ce sujet, Freud à Piaget, l'affectivité à l'intelligence, ce qui l'a éloigné des objectifs proposés. Il n'est pas vrai que la finalité du développement génétique soit l'intelligence (83). Aussi ne faut-il pas penser que la psychologie se résume à la dialectique de l'affectivité et de l'intelligence, en attribuant plus de force à l'un ou autre des éléments. Au delà du sujet affectif et épistémique, il existe aussi le sujet biophysique, qui se trouve à la base et qui conditionne les deux autres, et le sujet social, car l'être humain est continuellement confronté avec l'environnement. C'est pourquoi on doit interpréter le sujet psychologique dans tous ses composants: biophysique, affectif, épistémique et social. La psychologie se situe entre la biologie et la sociologie (84).

Malgré son caractère parfois répétitif et hésitant, le livre de Dolle a apporté une contribution significative pour la compréhension de l'origine et du développement de l'appareil psychique, et surtout pour le rapport dialectique entre l'affectivité et l'intelligence, nous aidant à comprendre que l'enfant pense aussi avec le "cœur", et qu'il aime ou sent par la "tête", ajoutant à ces dimensions la prise en considération du biophysique et de l'environnement. La mise en valeur de l'alternance et de la

(81) Ibid., p. 172

(82) Ibid., p. 154

(83) Op. cit., (ed. port.), (1979), p. 123

(84) Ibid., p. 129

domination de l'un des facteurs, selon les circonstances et l'âge, est importante, tout est en rythme (comme d'ailleurs cela se passe dans notre corps - coeur, poumons) entre la diachronie-synchronie, actualisation-potentialisation, continu-discontinu, tension-détente, et encore entre l'interaction et l'inter-relation, entre le sujet et l'objet et l'objet (qui peut aussi être une personne, en particulier la mère), ce qui n'est pas indifférent ni pour le développement de l'affectivité ni pour l'intelligence. L'auteur a voulu maintenir l'équilibre entre les thèses de Freud et de Piaget, et cherche à jeter un pont entre leur doctrine. Peut-être Freud a-t-il perdu, comme l'auteur le reconnaît dans la Postface; mais il n'est pas sûr que Piaget y ait gagné, puisque Dolle a donné une grande importance à la dynamique affective.

M. Pinol-Douriez, dans un article de 1979 (85) cherche aussi à confronter les théories de Freud et Piaget sur les structures mentales et leur fonctionnement. L'auteur souligne les divergences théoriques et méthodologiques entre Freud et Piaget, mais elle note l'intérêt heuristique de telle confrontation, en ce qui concerne par exemple l'origine et le développement des représentations. La confrontation entre ces deux perspectives constructivistes peut permettre de mieux comprendre les styles individuels du fonctionnement mental et cognitif, si l'on admet que Piaget étudie le développement cognitif plus dans l'abstrait que Freud; il ne prend pas aussi en considération les "forces de destruction" dans le processus d'assimilation, comme les mécanismes de défense, de répétition, de dégagement, etc., et qu'il ne tient pas compte de la pensée inconsciente et primaire, aspects sur lesquels Freud s'est penché. Wallon et d'autres auteurs critiquent fréquemment le caractère abstrait de la théorie de Piaget. De ce fait, la théorie de Freud sur la connaissance, bien qu'elle ne soit pas achevée (ce qui mène d'autres auteurs à essayer de la perfectionner, bien que ce soit sur des points de vues différents, comme M. Klein, Winnicott, Bion. etc.) continue à susciter des hypothèses heuristiques. Ainsi les hypothèses de Piaget peuvent recevoir de la psychanalyse une vaste illumination pour la compréhension du fonctionnement cognitif des sujets réels. C'est pour cela que l'analyse des comportements intellectuels gagne avec l'utilisation des deux modèles (86).

L'un des points sur lesquels on peut mieux détecter la divergence entre les deux auteurs est la notion de représentation. Si pour Piaget elle est l'extension de l'acti-

(85) Cf. Confrontation entre les approches freudienne et piagétienne dans l'étude des structures mentales et de leur fonctionnement", in *Cahiers de Psychologie*, 1979, 22, pp. 29-42

(86) *Ibid.*, p. 33

tivité pensante aux objets absents, Freud pense que c'est l'absence elle-même qui suscite l'élaboration de la pensée; le processus de la pensée viendrait d'une tension non immédiatement satisfaite qui se satisferait de façon hallucinatoire, puisque la pensée n'est pas autre chose qu'un substitut du désir hallucinatoire. L'enfant qui a vu ses besoins fondamentaux satisfaits à travers quelqu'un (sa mère) conserve le souvenir ou le "trait mnésique" ou la "représentation des choses", cherchant de cette façon à rétablir la situation de la première satisfaction (87). Dans la perspective de Freud, le fonctionnement mental est marqué par les élaborations précédentes, et pour cela la théorie psychanalytique peut peut-être mieux expliquer les stratégies ou les styles cognitifs que la perspective de Piaget.

D. Ingleby dans un article d'une certaine originalité (88), commence par affirmer que jusqu'à présent on ne cherche pas la synthèse ou la convergence entre Freud et Piaget parce qu'on les considère comme des théories complémentaires. Mais elles doivent se confronter et pas seulement coexister pacifiquement. L'insistance sur l'importance de la dimension sociale pour le développement cognitif, surtout les études sur la linguistique, peut faire un pont entre les deux auteurs, qui pèchent à cause d'une vision individualiste de la réalité cognitive, bien qu'ils ne méconnaissent pas la réalité sociale. D'autre part, affirmer que Piaget a plus insisté sur les aspects cognitifs et Freud sur les aspects affectifs, n'est pas tout à fait vrai; tous les deux considèrent les deux dimensions, bien que Freud attribue plus d'importance aux problèmes cognitifs que Piaget aux problèmes affectifs. Toutefois ce sont "les deux faces d'une même pièce"; il y a toujours quelque chose de cognitif dans l'affectif et vice-versa. On ne comprend pas pourquoi Freud n'a pas fait de l'union des deux aspects un des points de base de sa théorie. Ce qui distingue les deux auteurs dans tout cela c'est le rapport qu'ils postulent entre les deux systèmes: pour Freud il s'agit d'un rapport "structurel", tandis que pour Piaget c'est un rapport "fonctionnel". Selon la psychanalyse, la raison est continuellement influencée par le désir, tandis que dans la psychologie génétique il existe une harmonie entre les deux. Derrière ces théories, il y a encore deux attitudes différentes quant à la nature humaine: pessimisme chez Freud et optimisme chez Piaget (89).

(87) *Ibid.*, p. 34

(88) "Freud and Piaget: the phoney war", in *Medical Psychology Unit* (policopie), Univ. of Cambridge, 1980, pp. 1- 24

(89) *Ibid.*, p. 2

Une grande difficulté pour rapprocher les deux auteurs, et qui certainement a mené Piaget à s'éloigner progressivement des thèses de Freud, est due à Freud qui ne s'est jamais passé du "processus primaire" et quand il parle du secondaire il ne dit jamais clairement d'où il vient. Mais, selon Inglebey, la difficulté principale réside en ce que tous les deux considèrent l'intelligence comme "une propriété privée (*private property*), tandis que d'autres auteurs (comme Mead, Vygotsky, Lacan), qui peuvent contribuer à rapprocher les deux théories, insistent davantage sur l'interaction sociale (90). Ingleby analyse aussi les divers concepts qui opposent Freud et Piaget, surtout l'insistance de Freud sur le processus primaire. Mais il y a aussi des convergences qui pourraient être mieux étudiées (magie, permanence de l'objet, egocentrisme, symbolisme). A la fin, l'auteur insiste à nouveau sur la "construction sociale de la rationalité" (*social construction of rationality*)(91) et sur la prise en considération récente d'une "construction sociale du moi" (92), qui montre une plus grande compréhension de la croissance intellectuelle au delà des limitations des systèmes de Freud et Piaget, bien qu'il conserve les aspects les plus valables des deux grands auteurs et qu'il reconnaisse qu'ils ont aussi considéré la dimension sociale.

En concluant cette analyse des auteurs qui ont essayé de faire le rapprochement entre la psychanalyse et l'épistémologie génétique, en commençant par Piaget lui-même, nous pourrions nous demander si cette convergence est possible et si elle est avantageuse pour l'avenir de la psychologie et de la compréhension du comportement humain, en particulier de la connaissance, aspect qui nous occupe directement. La réponse doit être affirmative dans les deux cas, bien qu'il y ait beaucoup de nuances, selon les auteurs. Piaget a été le premier à faire des tentatives de synthèse et de mise en continuité des deux systèmes, en confrontant ses théories avec celles de Freud, notamment dans le rapport entre l'affectivité et l'intelligence. Freud a méconnu Piaget ou il ne l'a pas pris en considération. Mais plusieurs psychanalystes ont essayé de faire des ponts entre les deux mouvements psychologiques. Certains auteurs, comme Mauco et Odier, proposaient même de faire la fusion des deux systèmes en un seul "génétique-analytique". D'autres contrebalancent cet optimisme excessif en niant un avantage quelconque à ce rapprochement: Ajuriaguerra pense qu'insister sur le "compromis" entre les deux auteurs (et aussi avec Wallon) signifierait les vider de leur sens propre. Lebovici et Soulé parlent aussi des "analogies forcées", et A. Freud, bien qu'elle croie théorique-

(90) *Ibid.*, p. 3

(91) *Ibid.*, p. 16

(92) *Ibid.*, p. 20

ment à la convergence de la psychologie génétique avec la psychanalyse, pense que la distinction se maintient encore sous presque tous les aspects. Mais, la plupart des auteurs qui se penchent sur le sujet pensent que l'on peut faire des applications de la psychologie génétique à la psychanalyse et vice-versa, bien qu'ils admettent les pièges et les violences des deux théories comme c'est le cas de Anthony et Wolf.

R. de Saussure a été l'un des précurseurs les plus enthousiastes de cette convergence. Aussitôt après, D. Rapaport, inspiré surtout par l'*Ego-Psychology* de Hartmann et d'autres auteurs), et qui pourrait constituer un pont entre Freud et Piaget, essaie de donner à la psychanalyse un statut d'investissement de l'attention (*attention cathexis*), en étudiant plus profondément le processus primaire et secondaire et en les faisant converger. Ainsi le dialogue entre la psychanalyse et la théorie génétique de Piaget serait plus facile. D'autres auteurs, comme M. Huteau, pensent que l'assimilation entre Freud et Piaget n'est possible qu'au pris d'une profonde transformation des deux positions. Gouin Décarie procède à une étude expérimentale sur l'origine de la notion d'objet et de la relation objectale, concluant que la théorie de Piaget se confirme mieux que celle de Freud; elle n'arrive pas à annuler les divergences théoriques des deux points de vue. Cobliner, qui étudie aussi les deux premières années, est plus optimiste quant à la conciliation des deux auteurs. Il en est de même pour Dolle qui croit à la convergence dialectique entre Freud et Piaget, en analysant l'interactionnisme et inter-relationisme.

Tran-Thong essaie de comparer non seulement Freud et Piaget quant au concept de stade, mais aussi Wallon et Gesell. Peut-être que ces deux grands derniers auteurs, de la psychologie du développement, et en particulier Wallon, peuvent mieux éclairer et compléter les systèmes de Freud et Piaget, et même servir de pont entre les deux. Dans la conclusion de son livre important, Tran-Thong affirme que l'approche concrète et multidimensionnelle de Wallon et Gesell quant à l'élaboration des stades, s'oppose à l'approche abstraite et unidimensionnelle dans l'élaboration des stades chez Freud et Piaget qui utilisent des concepts statiques destinés à figurer dans une classification de symptômes. Tandis qu'il est possible d'effectuer "une comparaison des plus fructueuses" entre les systèmes de Wallon et de Gesell, la comparaison entre les stades de Piaget et Freud s'est révélée "délicate, ambiguë et, en tous cas, peu féconde", parce que on peut difficilement éviter une certaine subordination de l'intelligence envers l'affectivité ou vice-versa. Il est plus valable de comparer Freud et Piaget avec Wallon. La comparaison des stades de Piaget avec le système de Wallon peut fournir le cadre le plus complet pour la compréhension de l'intelligence et de son développement. La comparaison des stades de Freud avec les stades affectifs de Wallon peut aussi être

profitable. Ainsi, le rapprochement des trois auteurs pourrait nous donner une vision plus holistique de la dynamique de la personnalité, évitant des positions unilatérales et partielles (93).

E. Jalley est l'auteur qui récemment a mieux étudié les rapports de Wallon avec Piaget et surtout avec Freud (94). Wallon peut vraiment donner un apport décisif à la compréhension et au rapprochement entre Freud et Piaget. En tout cas, l'oeuvre de Wallon "est beaucoup plus proche de la psychanalyse, quant aux thèmes et quant à l'esprit, que la pensée de Piaget", aussi parce que "Wallon s'est beaucoup plus intéressé à la psychanalyse que Piaget" (95), et maintient même des rapports "implicites" inconscients (96). Ça ne signifie pas que Wallon n'ait critiqué durement la psychanalyse; mais il lui reconnaît aussi des mérites et "certains intuitions saisissantes" (97). Pour Jalley, l'attitude de Wallon à l'égard de Freud pourrait se définir par "intérêt mêlé de réserve, curiosité infiltrée d'ambivalence" (98).

Revenant aux tentatives de convergence entre le système de Freud et de Piaget, nous pouvons conclure que Piaget, avant tous, a critiqué Freud et quelques-unes de ses théories: son interprétation de l'oubli par refoulement, parce que l'enfant à cet âge n'a pas encore de mémoire d'évocation; le narcissisme, parce que le moi n'est pas encore constitué; l'inconscient-réservoir des pulsions; le caractère dualiste et réducteur de la psychanalyse; le fait que ce soit une théorie peu génétique, ce qui porte Piaget à faire une "traduction génétique du freudisme". Mais Piaget a aussi été accusé de ne pas avoir suivi l'évolution des concepts psychanalytiques de Freud et de la Psychologie du moi. De plus, il n'a pas encore suffisamment exploité le rapport entre les changements autoplastiques et alloplastiques (Freud et Ferenczi) et le processus binaire de l'assimilation-accommodation; le rapport entre le processus primaire

(93) *Op. cit.*, pp. 412-421. Sur Wallon. outre ses oeuvres, cf. par exemple ce qui Piaget a dit de lui dans son Cours à la Sorbonne (1954) ou le livre de N. Galli, *La psicopedagogia de Henri-Wallon*. La Scuola, Brescia, 1971

(94) Cf. E. Jalley, *Wallon, Lecteur de Freud et Piaget*. Ed. Sociales, Paris, 1981. Dans sa thèse, l'auteur se centre plus particulièrement dans les rapports entre Wallon et la Psychanalyse - cf. *Wallon et la Psychanalyse* (Thèse de Doctorat d'Etat) (3 vol.), Paris V, 1985. Cf. surtout pp. 1-171 et 892-989 de cette thèse.

(95) E. Jalley, *Wallon et la Psychanalyse*, p.2

(96) *Ibid.*, p. 167

(97) *Ibid.*, pp. 30 et 167

(98) *Ibid.*, p. 952

versus processus secondaire et l'irréversibilité versus réversibilité; le sens des "complexes" par rapport aux schémas et aux structures; les fantasmes de l'omnipotence et l'égoïsme de l'enfant; le rapport entre le surmoi versus le moi et la morale hétéronome versus la morale autonome; etc.

Nous pouvons insister sur trois aspects qui nous aident à mieux comprendre la dynamique cognitive, surtout dans les premières années de l'enfant: 1) **affectivité-intelligence**: complémentarité des deux systèmes intégrés dans le même comportement. Freud insiste sur la première dimension, tandis que Piaget privilégie la deuxième, cherchant toutefois à éviter le dualisme, intégrant les deux aspects dans une unité dynamique, bien que l'affectivité fonctionne seulement comme énergétique (essence) sans interférer dans les structures cognitives (moteur) proprement dites. Piaget ne tient pas assez compte des forces motivationnelles et des relations interpersonnelles, considérant la personne seulement comme un objet privilégié; son système est trop abstrait; 2) **relation objectale (objet libidinal) - notion d'objet (permanent)**. Gouin-Décarie et Coblener ont limité leur étude pratiquement à la confrontation de Freud et Piaget dans les deux premières années, concluant par un rapprochement et une complémentarité entre les deux théories, surtout dans le binôme affectivité-intelligence. Cependant, Freud conçoit le choix de l'objet comme un transfert de soi (du narcissisme primitif) aux personnes, tandis que Piaget étudie l'élaboration progressive de l'objet jusqu'à sa permanence, à travers des actions croissantes en complexité; 3) **symbolisation-représentation**. La théorie de Freud sur le symbole est complexe et a évolué; au début le symbole était considéré comme conséquence du refoulement (symbolique onirique) et postérieurement comme pensée débutante. Piaget étudie la fonction symbolique pré-opératoire et en rapport avec le langage, plaçant son apparition dans un temps postérieur à celui que la psychanalyse affirme. Pour Piaget la représentation vient après l'objet, tandis que pour Freud c'est l'absence même qui provoque la pensée.

Sur ceux-ci et sur d'autres aspects, nous pensons que les tentatives de rapprochement et de confrontation entre les deux plus grands mouvements de la psychologie du développement doivent continuer, pour que nous arrivions à une psychologie du développement et à une épistémologie génétique plus intégrée et intégrale, où à une "psychologie générale", comme le disait Piaget. C'est pourquoi nous analyserons, dans le chapitre suivant, plus en détail le développement dialectique et complémentaire entre l'affectivité et l'intelligence, c'est à dire, comment fonctionne la personne affectivo-intellective.

CHAPITRE III

RELATION DYNAMIQUE ET COMPLEMENTAIRE ENTRE L'AFFECTIVITE ET L'INTELLIGENCE

3.1 DEFINITION DE L'AFFECTIVITE ET D'AUTRES CONCEPTS SEMBLABLES

Nous avons déjà vu dans le chapitre précédent, en analysant les relations entre la théorie freudienne et la théorie piagétienne, conduits fondamentalement par Piaget lui-même, que le point de convergence et de complémentarité qui ressortait le plus était précisément celui de l'interaction mutuelle entre l'affectivité et l'intelligence. Nous allons maintenant nous pencher davantage sur ce sujet que nous considérons comme étant d'une importance capitale pour la compréhension de la personnalité et de son comportement, surtout de la conduite cognitive, qui ne peut pas fonctionner indépendamment de l'affectivité.

On distingue habituellement dans le comportement humain les fonctions cognitives et les fonctions affectives et/ou émotives, ces dernières étant fréquemment identifiées avec la motivation, qui est le "moteur" du comportement, et également avec les aspects conatifs ou volitifs du sujet. Les fonctions cognitives et/ou intellectives embrassent des fonctions très diverses, comme la perception, l'apprentissage, la connaissance, la pensée, le jugement, le raisonnement, etc., tout ce qui met le sujet en contact avec la réalité. Au contraire, l'affectivité et la motivation constituent le facteur énergétique ou économique du comportement ou, selon l'expression de Piaget, sont le combustible ou l'essence, alors que, la cognition est le moteur ou la structure de la machine humaine (si nous voulions continuer la métaphore, nous pourrions dire que le conducteur est le sujet ou la personne dans sa globalité et qu'il ne peut bien conduire, c'est à dire, avoir un comportement propre, que si le moteur et le combustible sont de bonne qualité). Le courant cognitiviste a trouvé en Piaget son plus éminent représentant, particulièrement dans sa dimension génétique, alors que le courant dynamique est bien représenté par Freud. C'est pour cette raison que, pour la compréhension de ces deux facteurs cognitivo-affectifs, il a été nécessaire d'étudier auparavant ces deux auteurs. Chacun d'entre eux s'est consacré presque exclusivement à l'étude de son secteur spécifique, mais sans mésestimer l'autre. Piaget s'est également expressément penché, en particulier dans son Cours à la Sorbonne, sur la dynamique de l'affectivité dans son interaction avec l'intelligence. Freud a fait allusions aux aspects intellectuels, et on ne comprend pas la raison pour laquelle il n'a pas tenté,

lui qui a cherché à interpréter tous les aspects du comportement humain, une intégration des processus cognitifs dans sa théorie dynamique, ou pourquoi il n'a pas interprété à la lumière de la première et de la seconde topique le fonctionnement cognitif, quoiqu'il en ait fait des tentatives, comme dans l'*Esquisse*, qui était encore sous un point de vue de prédominance neurologique, et qu'il ait tenté de comprendre la curiosité intellectuelle et son blocage fondamentalement en relation avec la curiosité sexuelle (particulièrement dans *Léonard*). Cependant, il sera difficile de dire si c'est Piaget qui s'est davantage préoccupé de l'affectivité ou Freud de l'intelligence et de la cognition et lequel des deux a davantage subordonné l'autre aspect à son point de vue fondamental. Quoi qu'il en soit, Freud n'a pas totalement ignoré le problème de la relation entre l'affectivité et l'intelligence, et pas seulement dans la perspective de la curiosité sexuelle comme stimulant de toute la curiosité intellectuelle. Dans *Intérêt de la Psychanalyse*, il parle "d'obnubilation affective de l'intelligence" (1). Dans *Psychothérapie*, il insiste également sur les conditionnements affectifs de l'intelligence (2). Malgré tout, il affirme que, en tant que psychanalyste, "il faut davantage s'intéresser aux processus affectifs qu'aux processus intellectuels, davantage à la vie psychique qu'à la vie consciente" (3).

Avant d'entrer dans la théorie de Piaget et d'autres auteurs sur le binôme en question, il convient d'insister sur une meilleure définition des termes, en particulier sur l'affectivité, en réservant l'étude de l'intelligence pour le prochain chapitre. Le vocable "affectivité" est employé sans aucune définition préalable alors que, en réalité, il recouvre une série ou un éventail d'interprétations très dissemblables, tout comme d'autres concepts très proches, comme émotion, sentiment (plaisir, douleur, peur, joie, etc.) et sensibilité, passion, désir, pulsion, instinct, nécessité, motivation, conaction ... Il s'agit, donc, d'un terme ambigu et d'une définition difficile si on ne se réfère pas aux diverses écoles et systèmes. Dolle affirme qu'on ne sait pas exactement de quoi on parle lorsqu'on se réfère à l'affectivité (4). On peut dire, en général, que, alors que la perception a une connotation plus objective et plus cognitive, l'affectivité a une connotation plus subjective, une coloration plus existentielle, plus enracinée dans le corps. Chez Piaget, l'affectivité est comparée à l'essence

(1) O.C., II, 1857

(2) O.C., I, 1017

(3) O.C., II, 1892-93

(4) Cf. *De Freud à Piaget*, (1977), p. 154

et l'intelligence au moteur qui n'est pas structuré par le combustible mais qui ne marche pas sans cette énergie.

Le problème de savoir lequel des éléments est le plus important se pose toujours. Nietzsche voulait que la "théorie de la connaissance" cède sa place à une doctrine perspectiviste des affections. En termes freudiens, d'alternative pourrait s'établir entre le processus primaire et le secondaire, entre le principe de plaisir et le principe de la réalité, entre l'inconscient et le conscient, entre le ça et le moi, entre l'élément de prédominance féminin et l'élément masculin, entre la pensée primitive ou onirique (symbolique) et la pensée rationnelle. Freud concentre son attention sur le premier terme et lui donne une importance primordiale, mais sans mésestimer le second, tout comme Piaget le fait avec le second, quoique reconnaissant la force du premier. Cependant, l'alternative est seulement le fruit d'un dualisme sans fondement dans l'être humain, qui constitue un tout uni et interagissant où chaque facteur a son rôle spécifique dans l'appareil psychique, tout comme dans le corps chaque organe a sa fonction. Nous pourrions dire que, à proprement parler, ni l'affectivité ni l'intelligence n'existent, mais seule la personne affectivo-cognitive. La philosophie classique distinguait trois "puissances" de l'âme: la mémoire, l'intelligence et la volonté. Nous savons aujourd'hui que la mémoire est un facteur de l'intelligence qui, à son tour, n'est pas un bloc informe, mais qu'elle est constituée par plusieurs facteurs qui mettent en "acte" cette "puissance". Le terme philosophique "volonté" se traduit plus couramment, en psychologie, par conaction et surtout par motivation, bien qu'il ne s'agisse pas exactement de la même chose. Il est admis que, au-delà de l'affectivité et de l'intelligence, il existe une "faculté" ou une force déterminante du comportement ayant une genèse plus ou moins consciente ou inconsciente. Mais on peut la joindre à l'affectivité et parler d'une énergie motivationnelle ou affectivo-conative. Nous devons également tenir compte de la dimension biologique ou neurophysiologique et de la sociologie de la personne.

En abordant l'affectivité, il nous vient aussi à l'esprit les vocables "émotion", ou émotivité et "sentiment". Souvent, on ne distingue pas l'émotion de l'affectivité; cependant celle-là se réfère davantage aux réactions neuro-végétatives liées à une tension musculaire, c'est-à-dire, ayant une base plus somatique. Etymologiquement, elle a la même racine que motivation, c'est à dire, le verbe latin *movere* (mouvoir). Il s'agit, d'un *e-motus* ou d'un mouvement vers l'extérieur de soi-même. On peut considérer l'émotion comme plus passive et plus somatique et l'affectivité comme plus active et plus psychique. Le terme "sentiment" est lui aussi fréquemment employé au lieu d'affectivité et d'émotivité, recouvrant une vaste gamme de connotations (conscience,

croyance, intuition, impression, affection) selon les théories et les auteurs, comme dans le cas précédent. Les physiologues le font davantage dériver du corps ou des nécessités instinctuelles; que les intellectualistes, de la représentation de la situation; les psychanalystes des pulsions inconscientes.

Souvent l'affectivité acquiert aussi une connotation sexuelle, en s'identifiant pratiquement avec les pulsions sexuelles, tout du moins dans la théorie psychanalytique. Il est vrai que la sexualité exerce une grande influence sur le fonctionnement intellectuel et cognitif, tout particulièrement sur son inhibition, comme nous le verrons dans la deuxième partie. Le voyeurisme ou l'exhibitionnisme, peuvent être masqués ou sublimés par la curiosité intellectuelle, et dans ce cas, ils travaillent au service de la connaissance; ou bien ils peuvent être refoulés et alors ils provoquent des inhibitions ou des dysfonctionnements intellectuels. Au fond, comme l'affirme Allen, tous les grands penseurs, en commençant par Freud, ont été dominés par le plaisir, le désir ou la pulsion de contempler (*Schaulust, Schautrieb*) ou de devenir connus (*Exhibitionslust*). La créativité serait aussi due à ces pulsions visuelles (5). Bien avant, B. Bornstein avait déjà affirmé que les enfants ayant un échec scolaire et considérés comme stupides, paresseux ou distraits sont, en réalité, intelligents, mais que leur intelligence se trouve inhibée en raison de refoulements plus primitifs de l'investigation sexuelle (6).

Les auteurs ont fréquemment étudié l'intelligence et l'affectivité d'après la relation de l'enfant avec ses parents et, en particulier, avec la mère, dès les premiers jours ou dès les premiers mois. Parmi beaucoup d'auteurs et d'articles importants, nous citons M. David et G. Appel qui ont étudié plusieurs "patterns" ou modèles de l'interaction de la mère et l'enfant d'un an; cet article s'insère dans un travail d'étude plus vaste sur l'influence postérieure de l'absence de la mère lors des premiers mois. Les auteurs emploient une méthode d'observation rigoureuse et contrôlée de l'interaction mère-enfant selon une étude transversale et comparative chez cinq enfants âgés d'un an. Après la description détaillée et comparative des cas, il nous est montré la multiplicité des aspects sous lesquels les interactions se manifestent, permettant ainsi de mieux connaître la relation mère-enfant, qui est spécifique à chacun des cas. Dans chaque couple mère-fils, la relation est dominée par une ou deux attitudes fonda-

(5) Cf. D. Allen, *The fear of looking or scopophilic-exhibitionistic conflicts*.

(6) Cf. "Beziehungen zwischen sexual-und intellektentwicklung", in *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1930, 4, pp. 446-454

mentales qui constituent le fil conducteur de l'interaction en question ou par un "pattern" cohérent et spécifique qui varie d'un couple à l'autre, quoiqu'il ne s'agisse pas d'une façon stéréotypée, mais plutôt à travers une grande gamme de variations. Ces modèles de comportement maternel montrent également jusqu'à quel point la mère est attentive et influencée par la conduite de l'enfant en renforçant, ignorant ou inhibant et interdisant certaines réactions. Chaque enfant s'offre à sa mère dans sa propre individualité, provoquant en elle des réactions qui sont en conformité avec sa propre personnalité. Ce sont ces interactions constantes mère-fils qui construisent le modèle propre de l'interaction de la mère et qui moulent l'enfant dans son fonctionnement affectivo-intellectif. D'où les conséquences pédagogiques de cette étude que, cependant, nous jugeons un peu artificielle car, quoique l'observation soit faite dans le milieu naturel de l'enfant, celui-ci et la mère sont certainement influencés par la présence de l'observateur (7).

Laissant de côté d'autres considérations, nous allons étudier de plus près la théorie de Piaget sur le binôme affectivité-intelligence, vu par l'auteur lui-même et par d'autres commentateurs de sa théorie.

(7) Cf. " La relation mère-enfant - Etude de cinq "pattern" d'interaction entre mère et enfant à l'âge d'un an", in *La Psychiatrie de l'enfant*, 1960, 9, pp. 445-531.

3.2. THEORIE DE PIAGET SUR LA RELATION AFFECTIVITE-INTELLIGENCE

Piaget a affirmé que "le problème de l'intelligence est en fait absent du freudisme" (8). Nous pensons qu'une telle accusation est exagérée, tout comme le serait l'affirmation selon laquelle le problème de l'affectivité serait absent chez Piaget. Freud s'est lui aussi soucié du problème du fonctionnement de l'intelligence, particulièrement de ses problèmes pathologiques et primitifs bien qu'il n'ait pas construit, en pratique, une théorie épistémologique et qu'il n'ait pas tiré les conséquences de l'étude des rapports entre les processus inconscients et les processus cognitifs plus conscients. Piaget, au contraire, quoique presque exclusivement tourné vers la génétique et l'évolution de la connaissance et de la pensée, a tenté aussi d'harmoniser en un tout cohérent le fonctionnement intellectuel et le fonctionnement affectif. Cette préoccupation, comme nous l'avons vu, est déjà patente dans son intervention à la Société A. Binet (1920) où il s'insurge contre la dichotomie artificielle inconscient-conscient, considérant que les deux termes doivent plutôt être rapprochés pour une meilleure compréhension du fonctionnement cognitif dans la dynamique de l'affectivité et de l'intelligence. Postérieurement, au Congrès de Psychanalyse de 1933, il défendait l'idée qu'il s'agit de "deux aspects complémentaires de toute l'activité psychique". Plus tard, il consacre intégralement son Cours de la Sorbonne (1954) à cet argument. Nous pourrions résumer en quelques points les idées principales qui y sont défendues: 1) dialectique entre les deux dimensions considérées comme indissociables; en effet il n'y a pas de conduites exclusivement affectives ou purement intelligentes. Les deux aspects sont simultanément présents, permettant de parler de conduites plus relatives à des personnes, et d'autres dirigées sur des objets; mais dans l'une comme dans l'autre, en plus grande ou plus petite dose, les deux vecteurs sont présents, quoique l'affectivité puisse prévaloir dans la relation avec les personnes et l'intelligence dans la relation avec les objets. Ces deux aspects sont inséparables depuis les origines de l'évolution mentale ou de l'appareil psychique; 2) l'affectivité est nécessaire au fonctionnement cognitif, pouvant accélérer ou retarder (bloquements, inhibitions) son épanouissement et sa croissance, mais elle ne crée ni ne modifie les structures intellectuelles, comme le combustible qui est nécessaire au moteur mais qui n'a pas d'action sur la structure (quoique le moteur puisse également être fait en fonction du combustible - ajouterions-nous). L'énergétique provient de l'affectivité, et les structures

(8) *Les origines de la pensée chez l'enfant*, 1945, p. 201; cité in Tran-Thong, Stades, p. 318

de l'intelligence. On peut parler de "structures affectives", qui ne sont que l'aspect cognitif des relations avec les personnes, mais le terme peut prêter à confusion; 3) on doit autant éviter l'intellectualisme que l' "affectivisme", c'est à dire, le dualisme ou la dichotomie psychique et toujours défendre l'interaction et la complémentarité des deux dimensions de la personnalité.

Dans son livre, *Six Etudes de Psychologie*, dont la première édition date de 1964 (mais dont la première étude qui nous intéresse - "Développement mental de l'enfant" - est de 1940), Piaget étudie la relation affectivité-intelligence au long des divers stades de l'évolution. Ainsi, quant à l'évolution de l'affectivité au long des deux premières années, il affirme qu'il existe un parallélisme constant entre la vie affective et la vie intellectuelle, ce qui va se répéter tout au long du développement de l'enfant; c'est d'ailleurs un parallélisme qui ne surprend pas, à moins que l'on considère que la vie psychique est divisée en deux compartiments clos: celui des sentiments et celui de la pensée, mais "rien n'est plus faux et plus superficiel" que cette dichotomie, car l'élément de base et le point de référence de la vie mentale est la conduite même, conçue comme le rétablissement ou la consolidation de l'équilibre. "L'Affectivité et l'intelligence sont, en effet, indissociables et elles constituent les deux aspects complémentaires de n'importe quelle conduite humaine". Ainsi, au premier stade réfléchi correspondront les impulsions instinctives élémentaires, liées à la nourriture, tout comme aux émotions primaires. Aux débuts de l'intelligence sensorio-motrice correspond une série de sentiments élémentaires ou d'affections perceptives (plaisir, douleur, etc.) liées à l'activité. Le bébé commence par se sentir intéressé par son propre corps; les psychanalystes parlent de "narcissisme" mais il s'agit d'un "narcissisme sans Narcisse", c'est à dire, sans la conscience personnelle proprement dite. Avec la construction du schéma de l'"objet" apparaît un troisième niveau de l'affectivité caractérisé, en termes psychanalytiques, par le "choix de l'objet", c'est-à-dire, par l'ouverture au monde extérieur, quoique conçu à l'image du moi, c'est-à-dire, comme étant des objets vivants et actifs, comme le sont réellement les personnes, ces "objets exceptionnellement imprévisibles et intéressants". Le "choix (affectif) de l'objet" que la psychanalyse oppose au narcissisme, correspond à la construction intellectuelle de l'objet qui suit l'indifférenciation entre le monde extérieur et le moi. Ce choix de l'objet retombe initialement sur la mère et ensuite sur le père, avec le surgissement de sympathies et d'antipathies conséquentes qui se développeront amplement dans la période suivante (9).

(9) Cf. *Six études de psychologie*, 1964, pp. 26-29

Avec l'apparition du langage, les conduites de l'enfant du point de vue affectif et intellectuel sont profondément modifiées. Du point de vue affectif, a lieu un développement des sentiments inter-individuels (sympathies et antipathies, etc.) et une affectivité intériorisée. Le parallélisme entre l'affectivité et l'intelligence, qui existait déjà pendant la période pré-verbale, s'accroît maintenant davantage; il s'agit en effet de deux aspects indissociables de chaque action. Dans chaque conduite le dynamique énergétique provient de l'affectivité, alors que les techniques et l'ajustement des moyens utilisés constituent un aspect cognitif. Pour cette raison, répète Piaget, "il n'y a jamais d'action purement intellectuelle (de multiples sentiments interviennent, par exemple, dans la solution d'un problème de mathématique: intérêts, valeurs, impressions d'harmonie) et il n'y a jamais d'actes purement affectifs (l'amour présuppose la compréhension)", soit dans les conduites relatives à des objets, ou relatives à des personnes, quoique les uns s'intéressent davantage aux choses et les autres aux personnes.

Les trois nouveautés affectives essentielles ou les principales cristallisations durant la période pré-opératoire sont: 1) le développement des sentiments ou des relations affectives inter-individuelles, comme les affections, les sympathies ou les antipathies, etc., liées à la socialisation des actions. En règle générale, il y aura sympathie pour les personnes qui correspondent aux intérêts du sujet et qui le valorisent, et antipathie pour celles qui le dévalorisent; 2) apparition des premiers sentiments moraux intuitifs, qui proviennent initialement du respect de l'enfant pour les adultes auxquels il obéit et qui créent en lui le sentiment du devoir. La première morale de l'enfant est celle de l'obéissance et son premier critère du bien est celui de la volonté de ses parents; c'est pour cette raison qu'il s'agit d'une morale hétéronome; 3) réglementation des intérêts et des valeurs en relation avec la pensée intuitive. Il s'agit de l'aspect le plus élémentaire; en effet l'intérêt est la prolongation des besoins: un objet devient intéressant dans la mesure où il satisfait un besoin. L'intérêt, d'une part, est un régulateur d'énergie (ce qui a un intérêt, mobilise plus d'énergies) et, de l'autre, il implique un système de valeurs (10).

L'affectivité de la seconde enfance (de sept à douze ans) se caractérise par l'apparition de nouveaux sentiments moraux et surtout par une organisation de la volonté, qui conduit à une régulation plus effective de la vie affective. Au "respect unilatéral" ou à une "morale d'obéissance" ou d'hétéronomie de la période précédente,

(10) Ibid., pp. 51-58

fait suite le "respect mutuel" qui conduit à de nouvelles formes de sentiments moraux qui se distinguent de l'obéissance extérieure initiale, comme l'honnêteté, la camaraderie, et d'une façon encore plus évidente, le sentiment de justice. La "morale de simple soumission" cède sa place à la "morale de coopération". L'organisation des valeurs morales qui caractérise la seconde enfance est comparable à la logique même: "c'est une logique des valeurs ou des actions entre individus, comme la logique est une espèce de morale de la pensée". Le système rationnel des valeurs personnelles qui se constitue peut être comparé aux "groupements" de relations ou de notions qui sont à l'origine de la logique naissante. Piaget parle encore de la volonté que l'on peut considérer comme un véritable équivalent affectif des opérations de la raison. Plus qu'une simple manifestation d'énergie, la volonté est une régulation de l'énergie, régulation réversible, d'où la possibilité de la comparer à une opération. Ainsi, il est naturel que la volonté se développe durant la même période que les opérations intellectuelles et que les valeurs morales s'organisent en systèmes autonomes comparables aux groupements logiques (11).

C'est particulièrement pendant la période des opérations formelles ou de l'adolescence qu'a lieu la formation de la personnalité quoiqu'il y ait vacillation entre l'égoïsme et la générosité altruiste, entre le messianisme et le réalisme, entre le pessimisme et l'optimisme, entre le réformisme théorique et sa réalisation concrète. En tout cas c'est à nouveau l'affectivité qui est le ressort des actions, c'est elle qui donne une valeur aux activités et lui règle l'énergie. Mais, d'un autre côté, l'affectivité "n'est rien sans l'intelligence qui lui fournit les moyens et accélère les objectifs". En résumé, "la tendance la plus profonde de toute l'activité humaine, et la marche vers l'équilibre, et la raison qui exprime les forces supérieures de cet équilibre, réunit en elle l'intelligence et l'affectivité" (12).

En 1966, Piaget a publié, avec B. Inhelder, *La psychologie de l'enfant*, où il fait également allusion au développement affectif et à sa relation avec l'intelligence selon le développement de chaque stade. Ainsi, étudiant la période sensorio-motrice les auteurs affirment que l'aspect cognitif des conduites consiste en sa structuration, et l'aspect affectif en son énergétique ou "économie" (Janet); ce sont deux aspects simultanément "irréductibles, indissociables et complémentaires" et, pour cette raison, il n'est pas surprenant que l'on trouve un parallélisme notable entre les respectives évolutions. L'affectivité des niveaux sensorio-moteurs provient d'un état d'in-

(11) *Ibid.*, pp. 80-87

(12) *Ibid.*, pp. 93-101

différenciation entre le moi et l'environnement vers un état de plus en plus différencié. Toutefois, l'étude du nourrisson du point de vue de l'affectivité est bien plus difficile que l'étude des fonctions cognitives, car le risque "d'adultomorphisme" est bien plus grand. Cependant, de récentes études ont donné un plus grand sérieux à l'analyse du développement affectif de l'enfant. Au départ, on assiste à un "adualisme" (Baldwin) où il n'existe pas de frontière entre le monde intérieur et le monde extérieur. Freud a parlé de narcissisme, mais sans s'apercevoir qu'il s'agissait d'un narcissisme sans Narcisse. A. Freud a précisé le concept de "narcissisme primaire" et on peut garder cette expression à condition d'admettre qu'il s'agit d'une centration inconsciente sur soi-même, due à l'indifférenciation du bébé. Progressivement, il se forme ce que Freud appelait le "choix de l'objet" et que les psychanalystes appellent les "relations objectales". Il s'agit d'une "décentration affective" de soi-même vers une autre personne, qui est parallèle à la "décentration cognitive" qui a lieu avec la formation de "l'objet permanent". Gouin-Décarie a pu prouver expérimentalement une corrélation significative entre les étapes de l'affectivité et celles de la construction de l'objet. Une telle corrélation affectivo-cognitive, est bien patente par la négative chez les enfants sevrés affectivement, comme dans le cas d'une hospitalisation, étudiée par Spitz, Bowlby, etc., (13).

Piaget et Inhelder, lorsqu'ils étudient la période de la "fonction sémiotique" ou la représentation (langage, image mentale, geste symbolique, initiation), n'étudient pas la relation entre le développement cognitif et affectif, mais ils le font avec un regard rétrospectif en étudiant la période des opérations concrètes (7-11 ans), en mettant l'accent sur le fait que "les aspects affectifs, sociaux et cognitifs de la conduite sont en fait indissociables". La représentation, due à la fonction sémiotique, est importante pour le développement des différentes dimensions. L'objet affectif sensorio-moteur n'a de consistance qu'à travers le contact direct, alors que, grâce à l'image mentale, à la mémoire d'évocation, au jeu symbolique et au langage, il devient toujours présent et actif, même lors de son absence psychique, permettant ainsi la naissance d'affections durables comme la sympathie ou l'antipathie envers les autres, la conscience et la valorisation du moi. Il s'ensuit une plus ou moins grande socialisation contrôlée par la croissance affective et cognitive et qui, en même temps, les fait progresser, en interaction constante entre le sujet et le milieu. Les sentiments et les jugements moraux sont eux aussi dépendants du développement cognitif, puisque l'enfant passe progressivement d'un "respect unilatéral" à un "respect mutuel",

(13) Cf. Piaget et Inhelder, *Op. cit.*, pp. 20-25

de l'hétéronomie et du réalisme moral à l'autonomie et au relativisme moral (14).

Finalement, en étudiant les transformations affectives vérifiables au long de la pré-adolescence ou de la période des opérations formelles, les auteurs affirment que l'autonomie morale et les valeurs idéales et supra-individuelles se consolident, quoique dans l'instabilité affective de cette période de "réédition de l'Oedipe" ou de "diffusion d'identité" (Erikson) (15).

En conclusion, les auteurs, après avoir indiqué les facteurs du développement mental (croissance et maturation organique, exercice et expérience, interactions et transmissions sociales, mécanismes de l'innéité et la maturation) réaffirment que les deux aspects du développement psychique (l'affectif et le cognitif), "sont à la fois inséparables et irréductibles", étant donné qu'il n'existe pas de conduites exclusivement affectives ou intellectives et qu'il ne faut pas admettre que c'est l'intelligence qui forme l'affectivité ou vice-versa, mais en conjugant toujours les deux aspects, sans toutefois les confondre (16).

Ce fut dans la Conférence qu'il fut à la Société Américaine de Psychanalyse en 1970 (17) que Piaget aborda pour la dernière fois de façon systématique la relation entre l'affectivité et l'intelligence. Là, d'une façon qui ne semble pas toujours être très convaincante, il tâche de rapprocher l'inconscient cognitif de l'inconscient affectif et vice-versa (le titre de la Conférence était exactement **Inconscient affectif et inconscient cognitif**). Il commence par se dire "quelque peu hérétique" relativement aux théories psychanalytiques (18) pour, plus loin, reconnaître "ne pas être compétent en psychanalyse" (19). Cependant, il est convaincu qu'il "viendra un jour où la psychologie des fonctions cognitives et la psychanalyse seront obligées de se fusionner en une théorie générale qui les améliorera toutes deux en les corrigeant l'une et l'autre, et c'est cet avenir qu'il convient de préparer en montrant dès maintenant les rapports qui peuvent exister entre les deux" (20). À la fin de la Conférence, il

(14) Ibid., pp. 89-102

(15) Ibid., pp. 118-120

(16) Ibid., p. 125

(17) Publié en *Raison Présente*, 1971, 19, pp. 11-20, et en *Problèmes de psychologie génétique*, Denoel-Gonthier, Paris, 1972, pp. 7-24, où sont prises les citations

(18) Ibid., p. 7

(19) Ibid., p. 18

(20) Ibid., p. 7

répète à nouveau ce desideratum d'une quasi unification des deux théories en une "psychologie générale", à cause des "multiples convergences" entre elles, peut-être davantage pour plaire aux psychanalystes américains que par conviction propre. En tout cas, il conclut de la façon suivante: "il convient de songer dès aujourd'hui à la fondation d'une psychologie générale, portant simultanément sur les mécanismes découverts par la psychanalyse et sur les processus cognitifs, "car le genre de comparaison auxquelles nous nous sommes livrés dans ce qui précède ne fait que débiter et semble riche de promesses" (21).

Il étudie le problème des structures, et il affirme que l'affectivité se caractérise par ses compositions énergétiques ayant des charges distribuées sur les différents objets (cathexis), alors que l'aspect cognitif est caractérisé par sa structure, qu'il s'agisse de schémas d'actions élémentaires ou d'opérations plus ou moins complexes. Dans le cas des processus affectifs ou énergétiques, le résultat auquel ils arrivent est relativement conscient (sentiments que l'individu sent plus ou moins clairement), alors que les mécanismes intimes de ces processus restent inconscients). Il se passe une chose semblable avec les structures cognitives: il y a une relative conscience du résultat et une inconscience presque totale des mécanismes qui conduisent à ces résultats. L'inconscient cognitif consiste en un ensemble de structures et de mécanismes dont le fonctionnement est ignoré par l'individu, excepté dans ses résultats, et c'est pourquoi Binet disait déjà que "la pensée est une activité inconsciente de l'esprit" (22). Si le moi est conscient du contenu de sa pensée, il ne sait cependant rien des raisons structurelles ou fonctionnelles qui le mènent à penser de telle ou telle façon, en d'autres mots, du mécanisme intime qui dirige sa pensée. Ce sont ces mécanismes structurels que l'on peut désigner par "inconscient cognitif".

Piaget parle ensuite de la prise de conscience de l'action même et des "refoulements cognitifs", à l'image des refoulements affectifs. Très tôt, l'enfant sait exécuter une action juste, mais il n'en prend conscience que plus tard, comme si un facteur quelconque maintenait certains mécanismes cognitifs dans l'inconscient. On peut dire qu'il a compris l'essentiel "en action", mais non par la pensée, ou qu'il a mis de côté la prise de conscience du schéma, c'est à dire qu'il a refoulé le schéma du champ de sa conscience. On pourrait également interpréter à la lumière de ce "refoulement cognitif" le problème de la mémoire, du souvenir et de l'évocation. La prise de conscience est toujours, de toute façon, une réorganisation et très peu une

(21) Ibid., p. 23-24

(22) Cit. par Piaget, Ibid., p. 9

traduction ou une évocation, d'où le fait que les divers mécanismes de reconstruction mnésique puissent fonctionner comme catharsis. Piaget conseille la prudence quant à l'utilisation de souvenirs d'enfance, car si dans le domaine cognitif la mémoire est déjà une reconstruction plus ou moins adéquate, avec l'intervention des processus affectifs, sa reconstitution sera plus complexe encore. D'où la nécessité d'organiser "une étude comparée sur les transformations affectives et cognitives du souvenir (23). Piaget termine en faisant référence aux études réalisées par Rapaport, Wolf, Coblner et, particulièrement, Gouin-Décarie, afin de rapprocher sa théorie de la théorie freudienne quant aux stades. On ne pourra pas déduire des "multiples convergences" que les constructions cognitives sont la cause des modifications affectives ou vice-versa. L'affectivité peut être la cause de l'accélération ou du retard dans le développement cognitif mais elle n'engendre ni ne modifie les structures cognitives. Les mécanismes affectivo-cognitifs "demeurent toujours indissociables, quoique distincts, et cela va de soi si les uns relèvent d'une énergétique et les autres de structures" (24). La conclusion est que, bien qu'il reste de nombreux problèmes à résoudre, il faut penser à "la fondation d'une psychologie générale" qui englobe les deux aspects, car, en effet, le type de comparaison auquel Piaget s'est consacré est à peine un début et "semble riche en promesses" (25).

3.3 AUTRES POINTS DE VUE SUR LA RELATION AFFECTIVITE-INTELLIGENCE

Piaget affirme avec insistance que les deux facteurs du comportement humain, l'affectivité et l'intelligence, sont indissociables et irréductibles, car l'un représente l'aspect énergétique et l'autre, l'aspect structural. D'autres auteurs ont essayé d'éclairer ou de perfectionner la théorie piagétienne sur ce point. Nous nous référons, en premier lieu, à B. Inhelder qui, outre le fait d'être co-auteur avec le maître de *La Psychologie de l'enfant*, a écrit un article sur la confrontation affectivo-intellective (26). L'auteur commence par poser trois hypothèses au sujet de

(23) Ibid., p. 21

(24) Ibid., p. 23

(25) Ibid., p. 24

(26) "Die affektive and kognitive Entwicklung des Kindes", in *Revue Suisse de Psychologie*, 1956, 15, pp. 251-268

la relation entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement de l'enfant: 1) le développement cognitif détermine le développement affectif; 2) le développement affectif détermine le développement cognitif; 3) le sentiment et la connaissance sont deux aspects complémentaires du développement psychique qui forment toujours une unité indissociable. Seule cette troisième hypothèse est valable. Une fois affirmées l'unité et la complémentarité des fonctions affectivo-cognitives, l'auteur tente de tracer les étapes du développement psychologique de l'enfant à travers les quatre axes principaux: le "choix de l'objet", la prise de conscience de soi-même, l'autonomie naissante et la conquête de la personnalité. En confrontant la doctrine et les faits mis en évidence par la théorie et la méthode analytique de Freud avec la théorie et la méthode génétique de Piaget, l'auteur montre que tout les deux obéissent à des lois communes. Le progrès d'une étape à l'autre du développement semble être le résultat d'une élaboration active conduite par le sujet qui, ainsi, contribue autant à la formation de sa personnalité qu'à son enrichissement intellectuel.

Le livre de Gouin-Décarie (1962), auquel nous avons déjà fait amplement référence, arrive également à l'affirmation de la complémentarité des deux dimensions affective et cognitive. L'auteur, en contrôlant 90 enfants quant à la formation du schéma de l'objet et quant aux "relations objectales", arrive à la conclusion que l'évolution, dans un champ comme dans l'autre, suit des chemins parallèles à ceux qui ont été tracés par Piaget et par les psychanalystes, respectivement, bien qu'il y ait une plus grande régularité et exactitude dans la théorie piagétienne. En tous les cas, l'auteur peut démontrer l'existence d'une corrélation significative entre les deux vecteurs: les étapes de l'affectivité correspondent, en général, à celles de la construction de l'objet. Il s'agit de deux aspects complémentaires de la personnalité.

C'est à cette même conclusion qu'arrive W.G. Cobliner dans l'appendice qu'il écrit pour le livre de R. Spitz, dont l'original date de 1965. L'auteur étudie l'interférence mutuelle affectivité-motivation et intelligence, puisqu'il est impossible de comprendre l'origine de la notion d'objet et de sa permanence sans faire référence à l'affectivité et à la motivation, tout comme il est impossible de comprendre l'origine de l'objet libidineux sans faire relation avec la notion d'objet et de sa permanence (27).

H. A. Simon a écrit un article selon un point de vue neurologique et en faisant des références à l'ordinateur. L'auteur constate qu'actuellement l'importance de la motivation et de l'émotion dans le comportement cognitif est davantage prise en consi-

(27) Cf. R. Spitz, *op. cit.*, pp. 233-278

dération, et cela met le cerveau et la pensée humaine bien au-dessus de l'ordinateur le plus sophistiqué. Les théories du processus de l'information n'insistent pas suffisamment sur l'interaction entre la cognition et l'affectivité. Après avoir étudié les différentes phases du processus mental de l'apprentissage dans ses diverses interactions avec la motivation, l'affectivité et le milieu, l'auteur conclut en affirmant l'association intime entre les processus cognitifs et les émotions et les sentiments, et la détermination du comportement par l'action de multiples motivations qui opèrent simultanément.

Tran-Thong publie aussi en 1967 son livre sur les Stades confrontant la théorie piagétienne avec d'autres auteurs et en analysant la relation affectivité-intelligence. L'auteur n'accepte pas (quoiqu'il ait à nos yeux un fondement) le reproche fait à Piaget de ne pas reconnaître suffisamment l'importance des relations humaines, ce qui le mène à considérer la personne comme un objet et à subordonner l'affectivité à l'intelligence. Cependant Tran-Thong est d'accord sur le fait que certaines expressions puissent faire penser à la tentation de Piaget d'assimiler ou de réduire l'affectivité à l'intelligence. Mais, bien qu'il cherche à intégrer les stades affectifs dans les cognitifs, Piaget évite le réductionnisme ainsi que le dualisme en défendant plutôt l'interaction constante et dialectique entre les deux dimensions. S'il est vrai que l'affectivité n'interfère pas dans la structuration de l'intelligence, elle influence son développement.

A. M. Battro a publié en 1969 un livre sur Piaget (29), où il analyse exhaustivement et synthétiquement sa théorie; un chapitre y est consacré à l'affectivité, et il défend Piaget de l'accusation selon laquelle il aurait méprisé le côté affectif de la personnalité. Piaget a été un des premiers psychologues de langue française à étudier la pensée freudienne et à la confronter avec la sienne (30).

Un article de E.Orth nous parle de l'Importance de l'affectivité dans le développement mental (31) en partant de l'observation d'enfants déficients mentaux, mais en constatant également que beaucoup d'enfants normaux, et même intellectuellement supérieurs à la moyenne, n'obtiennent pas de succès à cause de blocages affectifs. Mais il peut aussi arriver que les perturbations affectives dérivent de l'insuffisance de l'intelligence. Après avoir défini l'affectivité et l'intelligence, l'auteur aborde les interférences des fonctions intellectuelles et affectives. Le rôle accélérateur ou per-

(29) *La pensée de Jean Piaget*, Forense-Universitária, Rio de Janeiro, 1976

(30) Cf. *Op. cit.*, pp. 335-342

(31) In *Les cahiers de l'enfance inadaptée*, 1971, 22, (2), pp. 8-16

turbateur de l'affectivité dans les opérations de l'intelligence est incontestable, et "il n'existe pas de mécanismes cognitifs sans éléments affectifs" et vice-versa (32). Toutefois, la pénétration de l'affectivité dans la cognition est plus ou moins profonde selon l'âge, le niveau de maturation de l'intelligence, etc. Les enfants et les débiles sont les plus influencés émotivement. Ces deux facteurs influencent également l'adaptation de l'individu à l'environnement. L'équilibre entre l'organisme et le milieu est en même temps affectif et intellectuel, il est le résultat de sentiments de satisfaction des nécessités et d'opérations intellectuelles. L'attribution par l'enfant d'une valeur plus ou moins grande à un objet, une personne ou une action dépend également des facteurs affectivo-cognitifs qui s'interpénètrent continuellement.

L'auteur fait référence aux conséquences néfastes de la carence affective sur le développement mental, et elle cite les travaux de Spitz sur l'hospitalisation et ceux de Smirnoff sur "l'hospitalisme familiale" (foyer divisé ou milieu familial défavorable, absence du père, etc.). Si le père est important, la mère (ou la présence d'une figure féminine qui la remplace), ainsi que son comportement le sont plus encore, surtout lors des premiers mois, comme l'ont démontré les études dans les Kibboutz. À la fin, Orth applique ces concepts au niveau de la relation parents-enfants au rendement scolaire, pour affirmer que, en général, à une meilleure ambiance familiale correspond un plus grand succès scolaire et vice-versa, ce qui crée un cercle vicieux, car le succès de l'enfant est le succès des parents, et il en va de même quant à son insuccès. Il y a des études qui mettent en rapport la dyslexie avec les perturbations de la relation mère-enfant, mais d'autres études peuvent aussi mener à conclure que la frustration de l'enfant peut engendrer l'agressivité, utile au succès en mathématiques. Toutefois, une enquête faite auprès de 30 filles fortes en mathématiques décrit l'ambiance familiale comme positive (33).

Un livre publié en 1976 pour célébrer le 80.ème anniversaire de Piaget inclut un article de E.T. Anthony sur les émotions et l'intelligence qui nous semble avoir un intérêt en raison de la capacité critique et de synthèse de l'auteur (34). Anthony commence par affirmer que Piaget, plus que tout autre psychologue actuel, s'est intéressé à la relation entre les émotions et l'intelligence, et cela bien que, au

(32) Ibid., p. 9

(33) Ibid., pp. 14-16

(34) Cf. *Piaget-Psychologie et Education* (org. de V. Varma et ph. William), Moraes, Lisbonne, 1979, pp. 69-84

premier abord, "l'omniprésence de la cognition" saute aux yeux tout au long de ses ouvrages, de sorte que l'étude de l'émotion semble totalement absente, à tel point que l'auteur avait qualifié précédemment la théorie de Piaget de "psychologie sans émotion". Mais Anthony corrige maintenant cette appréciation, car on trouve dans l'oeuvre de Piaget une préoccupation évidente d'analyser la corrélation entre l'intelligence et l'affectivité, quoique ses connaissances sur l'émotion soient faibles. Si Piaget a mis un demi-siècle à poursuivre la raison, autant de temps aurait été nécessaire pour comprendre les mécanismes affectifs. Piaget ne s'est pas trop engagé dans l'étude de la nature des émotions, il s'est plutôt limité à indiquer que ses découvertes à propos des processus cognitifs pourraient être appliquées à la compréhension du système affectif. Cependant, il insiste sur la complémentarité et l'indissociabilité des deux processus en les considérant comme les deux faces d'une même pièce. Mais cela ne lui permet de montrer qu'un seul système, dont une seule des moitiés est compréhensible. "La moitié émotionnelle n'existe pas. En réalité, dans la psychologie de Piaget, l'émotion est un spectre" (35).

Pour Piaget, l'émotion a un sens positif. Selon Greenacre, le bébé de Piaget semble amoureux du monde, excité par la curiosité, la surprise et le plaisir. Une telle attitude se compose déjà de cognition et d'affectivité. L'émotivité s'intègre dans un système interactionnel et opérationnel comme l'activité intellectuelle, et, ainsi que le système cognitif, il est servi par les fonctions invariantes de l'assimilation et de l'accommodation à la recherche de l'équilibre. La structure affective suit la structure intellectuelle dans son développement, en inter-relation constante au long des diverses périodes, en commençant par la période sensorio-motrice, où l'on assiste à une corrélation intime entre le développement cognitif du schéma de l'objet permanent et l'évolution de relations objectales (36). Piaget lui-même a suggéré que le premier objet permanent est la personne humaine. Ainsi, tout comme les structures cognitives se construisent à travers des assimilations et des accommodations successives, les schémas affectifs se structurent à travers des équilibrations successives en direction d'une plus grande stabilité. L'affectivité utilise, en prédominance, un langage et un contenu symboliques, oniriques, imaginatifs et inconscients. À un certain moment, Piaget, en parlant d'un "inconscient cognitif", en comparaison avec "l'inconscient affectif", utilise les processus cognitifs à l'image des affectifs.

(35) Ibid., p. 70

(36) Cf. l'étude de G.Décarie, déjà citée

En réalité, comme l'avait déjà écrit Binet, "la pensée est une activité inconsciente de l'esprit". D'où le fait que le refoulement cognitif ait un rôle inhibitoire semblable à celui du refoulement affectif et qu'il puisse se produire une régression vers l'inconscient intellectuel; on peut parler de "complexe intellectuel" et de catharsis à partir de la cognition et du souvenir. En tout cas, un plus grand regroupement de données émotionnelles et d'études plus empiriques sur la nature du développement affectif et une intégration dans le système global affectivo-cognitif sont nécessaires. Il n'est pas suffisant de dire, conclut Anthony, que l'intelligence et les émotions sont les deux faces de la même pièce, mais "il est nécessaire qu'on dise bien davantage sur la pièce en question" (37).

En 1977, J.M. Dolle publie son livre *De Freud à Piaget*, qui selon ce que dit C. Jesuino dans la préface de la traduction portugaise, peut être considéré comme une "épistémologie de l'affectivité". Pour Dolle, contrairement à Piaget, l'affectivité n'est pas uniquement énergétique, mais elle comporte des structures de développement parallèles aux stades cognitifs, et qui sont déterminantes pour le développement intellectuel. Génétiquement, les structures affectives précèdent les structures intellectives, mais toutes deux ne sont que deux manières d'exprimer les structurations d'adaptation; c'est pourquoi l'affectivité finit par s'intégrer dans les structures cognitives. Quoique l'interrelationnisme Sujet-Sujet précède l'interactionnisme Sujet-Objet, la dynamique de ce dernier finit par prévaloir. Dolle reconnaît dans la postface de l'édition portugaise que, contrairement à ses intentions initiales, il a fini par pencher davantage vers Piaget. Cependant, il insiste sur le fait qu'il n'y a pas d'exclusivismes et que toute affectivité a des connotations intellectives et vice-versa. C'est pourquoi il défend une vision "synoptique" de la réalité globale affectivo-intellective. Les deux facteurs sont présents dans n'importe quelle activité ou conduite, bien que l'une ou l'autre puisse dominer alternativement ou arriver à l'équilibre (38).

Dans notre rapprochement entre l'intelligence et l'affectivité nous nous sommes essentiellement rapportés à des auteurs qui se situent dans la ligne freudienne ou

(37) Ibid., p. 81

(38) Cf. op. cit. Dans le chap. II a été analysé plus minucieusement cette ouvrage. Dix ans plus tard, Dolle publie un autre livre avec un titre significatif - *Au-delà de Freud et de Piaget (Jalons pour de nouvelles perspectives en Psychologie)*. Privat, 1987 - où il essaie de compléter ses idées précédentes. Il consacre un chapitre à l'argument en question: "de l'affection et de la cognition" (pp. 71-90).

piagétienne. Cependant, il y a un grand nombre d'autres auteurs que nous ne devons pas oublier, particulièrement ceux qui appartiennent au courant cognitiviste et qui se sont penchés sur le même thème. Récemment, la polémique entre Zajonc et Lazarus est arrivée aux extrêmes: le premier défendait la primauté de l'émotion sur la cognition, alors que le second affirmait exactement le contraire. Selon Lazarus, défenseur d'une "théorie cognitiviste de l'émotion", "l'activité cognitive est une condition nécessaire et suffisante de l'émotion" (39). Zajonc répond que la cognition n'est pas une condition nécessaire pour l'émotion et que l'individu est toujours dominé par un quelconque état émotionnel, étant donné que l'organisme est programmé dès le départ pour certaines classes d'émotion. Lazarus est également accusé d'avoir un concept de cognition trop ample (40). Lazarus répond dans le même numéro de *American Psychologist* en réaffirmant la primauté de la cognition et l'impossibilité de l'indépendance de l'émotion qui dépend de la cognition (41). Plus tard, P. et A. Kleinginna répondent aux deux auteurs en affirmant que la différence essentielle est dans le fait qu'ils ont une conception différente de l'affectivité et de la cognition. Alors que Lazarus utilise un concept de cognition qui est ample, où il inclut la perception et la sensation, en même temps qu'il a une idée restreinte de l'affection, avec Zajonc il se passe le contraire: il élargit le concept d'émotion et restreint celui de cognition. Cela met à nu l'incapacité des auteurs modernes de se mettre d'accord sur les concepts les plus communs de la psychologie, notamment sur celui de cognition (42). A. Ellis se montre également conciliateur entre les deux positions - ce qui nous paraît être la meilleure manière de résoudre le différend - en affirmant que, au moins dans les perturbations émotionnelles, aussi bien Zajonc que Lazarus doivent admettre que la cognition et l'affectivité sont inséparables (43).

Très récemment des autres ont continué à essayer d'établir une convergence entre Freud et Piaget, surtout à partir du rapprochement des aspects cognitifs et affectifs

(39) Cf. "Thoughts on the relations between emotion and cognition", in *American Psychologist*, 1982, 37, (9), p. 1019

(40) Cf. "on the primacy of affect", in *American Psychologist*, 1984, 39, pp. 121-122

(41) Cf. "On the primacy of cognition", in *American Psychologist*, 1984, 39, pp. 128

(42) Cf. "Cognition and affect: a reply to Lazarus and Zajonc", in *American Psychologist*, 1985, 40, (4), pp. 470-471

(43) Cf. "Cognition and affect in emotional disturbance", in *American Psychologist*, 1985, 40, (4), p. 471

de la personnalité. Le livre de H. Furth (44) constitue un pas important dans ce sens. Déjà le titre est significatif - *La Connaissance comme désir*. L'auteur fait le pont entre les deux dimensions, principalement à travers le symbole considéré comme "la clef de l'humanisation" (45) et encore en considérant le fait que le biologisme a toujours influencé à la fois Freud et Piaget: en effet le "constructivisme radical" de Piaget admet et postule "la connexion nécessaire entre les pulsions biologiques et la logique de la connaissance consciente", parce que "les émotions humaines et la connaissance, le désir et l'objet sont les deux faces de la même pièce qui ont leur origine commune dans l'évolution biologique de la sociabilité humaine et dans le développement individuel de chaque enfant" (46).

Furth ouvre le chapitre I avec une citation significative de Kierkegaard: "le désir existe uniquement quand l'objet existe; l'objet existe uniquement quand le désir existe; le désir et l'objet sont une paire de jumeaux". La science moderne occidentale a séparé la pensée scientifique de la vie émotionnelle. Même Freud "n'a pas envisagé un *modus vivendi* facile entre l'intelligence et les émotions". Il est "apparemment" dualiste, de même que Piaget dans le sens contraire: la psychologie de Freud est presque exclusivement centrée sur l'émotion tandis que celle de Piaget l'est sur l'intelligence. Mais peut-être ce dualisme n'est-il qu'"apparent". En tout cas Furth considère comme "un scandale" que le contact entre ces deux grands psychologues ait été "superficiel" de la part de ceux qui étudient la psychologie (47). Cette distance n'est pas avantageuse, par exemple, pour la compréhension de la connaissance toujours "gauchie" (*unbiased* par des facteurs émotifs (48). C'est pourquoi Furth intitule le dernier chapitre "logique et désir" et un sous-chapitre "la connaissance comme logique opposée à la connaissance comme désir" (49).

Comme conclusion de ce chapitre, nous pourrions affirmer que le rapprochement entre Freud et Piaget, et leurs théories respectives, devra se faire, fondamentalement, à travers la confrontation entre les processus affectivo-motivationnels et les processus cognitivo-intellectifs. Les deux auteurs défendent une pensée et une connaissance

(44) H. G. Furth, *Knowledge as Desire*. Columbia Univ. Press, New York, 1987

(45) *Ibid.*, p. 101

(46) *Ibid.*, p. 172

(47) *Ibid.*, pp. 1-3

(48) *Ibid.*, p. 20

(49) *Ibid.*, p. 162

chargées de sentiments et d'émotions, la plupart du temps peu conscients ou même inconscients. Pour Freud, la genèse et l'évolution de la connaissance sont stimulées et conditionnées par le système affectif, impulsif et libidineux, causé et stimulé fondamentalement par les relations personnelles de l'enfant avec les parents. Pour Piaget, la connaissance a son origine et se développe progressivement à travers des actions et des opérations de plus en plus complexes, stimulées par l'objet extérieur où la personne humaine occupe également une place privilégiée; en tout cas, la formation et l'évolution des structures cognitives, à travers les processus d'assimilation—accommodation ordonnées vers l'adaptation et l'équilibre n'est pas possible sans l'énergie ou l'énergétique de l'affectivité.

Cependant, chacun des grands auteurs, en se concentrant primordialement sur l'un des deux aspects du psychisme, peut tendre à oublier l'autre ou à réduire la conduite humaine à son point de vue. Il est probable que Freud ait davantage "oublié" les processus cognitifs conscients et normaux (les inconscients et les primitifs et les moins normaux ont été étudiés dans le symbolisme onirique, la pensée névrotique, etc.) que Piaget les processus émotivo-affectifs. Piaget a eu l'occasion d'étudier Freud (jusqu'à un certain point et un certain moment), alors que la même chose ne s'est pas passée pour Freud par rapport à Piaget. C'est pourquoi, Piaget a été le premier à essayer de construire des ponts entre les deux théories, en défendant continuellement l'idée qu'il n'y a pas de conduites exclusivement affectives ou intellectives, et en voyant toujours les deux processus comme indissociables et complémentaires, bien qu'irréductibles, l'affectivité signifiant l'énergétique, et l'intellectualité les structures. Cependant, l'accent est mis sur l'intelligence car, quoique l'affectivité puisse accélérer ou retarder l'évolution cognitive, elle ne crée ni ne modifie les structures intellectives.

Piaget en est resté à la connaissance du premier freudisme et il n'a pas suffisamment suivi l'évolution de Freud ni les efforts d'autres psychanalystes qui ont cherché à éclairer la théorie du maître, par exemple les théoriciens de l' *Ego Psychology*. Par ailleurs ses connaissances sur l'affectivité et l'émotivité se basaient sur des auteurs classiques comme Jenet et Claparède, qui devraient être actualisés. D'où les difficultés de Piaget pour englober dans une unité ses théories et les théories psychanalytiques. Cependant il lui reste le mérite d'avoir tenté une vision plus globale du psychisme humain, défendant même la fondation d'une "psychologie générale" qui encadrerait simultanément les découvertes de la psychanalyse et de l'épistémologie

génétique (50).

Nous devons reconnaître que ce sont les psychanalystes qui ont le plus essayé de faire un rapprochement entre les deux théories, selon les études citées précédemment, alors que les successeurs de Piaget semblent moins intéressés par cette synthèse, peut-être parce qu'ils ignorent la théorie freudienne ou par peur de "contaminations" du piagétisme par le freudisme. Il est possible encore que les auteurs cités auparavant n'aient pas été suffisamment critiques par rapport à Piaget, se bornant souvent à répéter les concepts piagédiens. Mais une telle soumission n'est pas évidente chez Anthony, par exemple, qui formule ses réserves quant aux interprétations piagédiennes, et ni chez Dolle qui refuse de considérer l'affectivité uniquement comme énergétique et qui lui a également attribué des structures qui précèdent les intellectives, en même temps qu'il accentue l'importance de "l'inter-relationnisme" personnel par rapport à "l'inter-actionnisme" objectal, car il est vrai que, dans le développement de l'intelligence infantine, Piaget n'a pas accordé l'importance nécessaire aux personnes, et en particulier à la mère. Par ailleurs, le système de Piaget (comme celui de Freud) est trop abstrait, et ne tient pas suffisamment compte de la réalité biologique et sociale du sujet.

En somme, si Freud a eu la tentation et l'illusion d'interpréter tout le psychisme humain et tous les phénomènes sociaux à la lumière de sa théorie et si, d'un autre côté, il a ignoré volontairement ou involontairement l'autre "monstre sacré" (Piaget) qui surgissait à l'horizon de la psychologie pendant qu'il dépérissait, la même chose ne s'est pas passée avec Piaget qui, quoiqu'il ait pu être tenté de négliger une théorie qui différerait de la sienne, a tenu compte du maître Freud (initialement il l'a même suivi) et a cherché à rapprocher sa théorie de la sienne, bien que suivant toujours son propre point de vue. Ses disciples, à l'exemple de ce que beaucoup de psychanalystes ont déjà fait, doivent continuer dans la voie ouverte par le créateur de la psychologie génétique, afin que l'on parvienne à une plus grande compréhension du psychisme infantin et adulte.

Ce serait surtout la psychopédagogie qui gagnerait à cette convergence et cette complémentarité. Ni Freud ni Piaget ne se sont grandement préoccupés des problèmes éducatifs, à la différence d'un autre grand de la psychologie du développement, H. Wallon. Peut-être cet auteur peut-il largement contribuer au rapprochement de la psychanalyse et de la théorie piagétienne. Wallon a critiqué pas mal d'idées de Piaget

(50) Cf. conférence sur "L'inconscient affectif et l'inconscient cognitif" donnée en Amérique en 1970, in *Problèmes de Psychologie Génétique* (1972), pp.7 et 23-24

(qui ne doit pas être considéré comme infaillible) et il a insisté sur l'importance de l'émotion et des relations interpersonnelles de l'enfant. Il considère l'émotion comme "la première forme de compréhension" et il dénomme le second stade (juste après l'impulsif pur, autour d'une demi-année) "stade émotionnel", où une "symbiose affective" a lieu et où la tendresse (caresses, sourires, mots, etc.) est indispensable à l'enfant pour qu'il puisse grandir dans tous les sens, y compris le sens intellectuel, malgré les "crises" ou les "conflits" de croissance. C'est encore grâce à l'émotion que naît la conscience (51). Peut-être Wallon est-il plus proche de Freud que de Piaget. Quoi qu'il en soit, la construction des ponts entre les différents auteurs et les différents aspects de la psychologie du développement vers une compréhension et une éducation plus globale de l'enfant et de l'adolescent doit continuer, ainsi que pour une théorie de la connaissance plus intégrée ou pour une épistémologie affectivo-cognitive.

(51) Cf. Tran-Thong, *op. cit.*, 131-161. Cet auteur a consacré aussi un livre expressément à *La pensée pédagogique de Wallon*. PUF, Paris, 1969. Plus récemment un autre auteur a eu grand mérite dans l'étude de Wallon surtout dans son rapport avec Freud et Piaget. C'est le cas de E. Jalley avec son livre *Wallon, Lecteur de Freud et Piaget*. Ed. Sociales, Paris, 1981. Le rapport entre Wallon et Freud a été encore plus développé dans sa thèse de doctorat d'Etat (Paris V, 1985).

CHAPITRE IV

INTERPRETATION PSYCHANALYTIQUE DE L'INTELLIGENCE, DE LA MEMOIRE ET DE L'APPRENTISSAGE

4.1 INTELLIGENCE

Après avoir parlé de la relation et de l'interdépendance entre l'intelligence et l'affectivité, il nous faut aller plus loin dans le sens de la compréhension de cette faculté ou "puissance", dans la terminologie scolastique, qu'est l'intelligence et qui se trouve à la base de fonctions ou d'expressions plus ou moins complexes, comme l'apprentissage, la cognition, la connaissance, l'entendement, la compréhension, les idées, les concepts, la pensée, le raisonnement, la solution des problèmes, etc., et aussi l'intuition, l'attention (1), la créativité, la symbolisation, la représentation et même l'affectivité, que nous pouvons considérer comme l'autre face ou l'autre versant de l'intelligence. Effectivement, il n'y a pas d'affectivité (du moins d'affectivité supérieure) sans intelligence et vice-versa, étant donné la relation intime entre les deux dimensions de la personnalité humaine. En même temps que l'intelligence, nous étudierons en particulier la mémoire et l'apprentissage, car il n'y a pas d'intelligence sans mémoire qui, à son tour, englobe l'apprentissage, sans cependant que ces deux notions s'identifient. Bien qu'adoptant d'autres perspectives, surtout piagetien-nes, nous ferons une place de choix à l'interprétation psychanalytique de ces facultés ou fonctions psychiques.

4.1.1. Concept et fonctionnement de l'intelligence

Au chapitre I, nous nous référions déjà à quelques fonctions de l'intelligence (intelligence "en acte", ou activités de l'intellect). Nous allons approfondir le concept d'intelligence ou de cette capacité humaine pour mieux comprendre son fonctionnement ou ses fonctions, comme ses disfonctions et ses inhibitions. Piaget dit qu'il s'agit d'un "mot un peu vague et assez dangereux" (2). En effet, diverses sont les

(1) Récemment on a pu remarquer^{un} redoublement d'intérêt pour ce facteur. Cf. par exemple L. Stankov qui étudie la corrélation entre l'intelligence et les différents types d'attention - "Attention and intelligence", in *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75, (4), pp. 471-490

théories sur l'intelligence. Quelques auteurs y voient un facteur unique "G" (Spearman); d'autres un ensemble de facteurs spécifiques, sans nier un facteur de réminiscence générale (Thurstone), d'autres encore une multiplicité de facteurs sans qu'il y ait proprement un facteur général dominant (Guilford) (3). Il peut s'agir d'une intelligence plus théorique ou plus pratique, plus verbale ou numérique, plus abstraite ou de réalisation, plus spatiale, créative, etc. Aussi chaque auteur interprète-t-il à sa façon l'intelligence, et cela a des conséquences pour la compréhension de son fonctionnement et des processus cognitifs.

Selon English et English l'intelligence peut être considérée dans au moins cinq perspectives: fonction hypothétique (ou théorique) mesurée par un test d'intelligence; ensemble de conduites liées à la résolution de problèmes, etc.; aptitude à entreprendre des activités plus ou moins difficiles et abstraites (qui peut aussi être évaluée par des tests); résultat d'un individu dans des tests d'intelligence; capacité de se servir de l'expérience acquise (4).

Le Dictionnaire de Littré consacre trois pages au vocable "intelligence": faculté de comprendre; l'esprit en tant qu'il conçoit; substance spirituelle; action de connaître, de savoir, de pénétrer par l'esprit; en termes d'art, entente de certains effets (talent, goût ...); habileté pour obtenir un certain résultat; communication avec des personnes; accord, union des sentiments avec l'autre. A son tour, Le Dictionnaire Robert donne sensiblement les mêmes acceptions et il en ajoute une autre, certainement influencée par Piaget: l'intelligence est l'aptitude d'un être vivant à s'adapter à des situations nouvelles, à découvrir des solutions aux difficultés qu'il rencontre (5).

L'un des premiers qui ait étudié et essayé de mesurer scientifiquement l'intelligence a été Binet, qui affirme: "Les facultés mentales sont ce qu'on appelle communément l'attention, la mémoire, le jugement, le raisonnement, l'abstraction, etc.

(2) Cf. *Psychologie et Epistémologie*, (1970), p. 100

(3) Cf. parmi d'autres Manuels celui de Ziv et Diem, *Psychopédagogie expérimentale*, ESF, Paris, 1975, qui synthétise bien la problématique en ce qui concerne les bases théoriques sur l'intelligence (pp. 69-77)

(4) Cité par R. Droz et M. Rahmy, *Les Piaget* (1978), p.56

(5) Cf. B. Gibello, *L'enfant à l'intelligence troublé* (1984), pp. 15-16. Cet auteur étudie l'univers scientifique et celui du fantasme, outre qu'il considère l'univers linguistique de l'intelligence, Cf. pp. 13-20

C'est l'intelligence" (6). Binet dit encore: "Bien juger, bien comprendre, bien raisonner, ce sont les ressorts essentiels de l'intelligence", ou, "compréhension, invention, direction et censure, l'intelligence tient en ces quatre mots" (7). Binet définit ainsi, avant Piaget, l'intelligence comme "faculté de s'adapter" (8). Pour J. Piaget, l'intelligence est essentiellement une capacité d'adaptation à la réalité interne et externe à travers des processus dialectiques d'assimilation-accommodation. Il écrit: "l'intelligence constitue l'état d'équilibre vers lequel tendent toutes les adaptations successives d'ordre sensorio-moteur et cognitif, comme les échanges entre l'organisme et le milieu ambiant (9). L'intelligence est aussi définie comme "le fonctionnement des systèmes opératoires issus de l'action" (10), mais il fait prévaloir la notion d'adaptation, au point d'affirmer simplement; "l'intelligence est une adaptation", commençant par être adaptation biologique, ayant comme fonction essentielle "de structurer l'univers, comme l'organisme structure le milieu ambiant immédiat" (11). A son tour, l'adaptation est définie comme "un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation" (12).

Le concept d'"adaptation" n'est pas de Piaget; en effet déjà Binet s'était exprimé en ces termes. Selon lui, l'intelligence existe parce qu'elle sert à quelque chose et en particulier "elle sert à mieux nous adapter au milieu physique de la nature et au milieu moral de nos semblables" (13). Il s'agit d'une perspective biologique et évolutionniste qui met l'intelligence au rang d'une forme supérieure d'adaptation. Mais Binet n'a pas étudié suffisamment la façon dont cette adaptation de l'organisme intelligent au milieu se produit. Piaget se situe sur cette ligne biologiste-évolutionniste et il étudie fondamentalement le processus génétique et diachronique de cette adaptation qui se produit fondamentalement en termes d'assimilation et

(6) Cité par P. Oléron, *L'intelligence* (1982), p. 8

(7) *Idées modernes*, p. 118; cité par B. Gibello, *op. cit.*, p. 21 et par P. Oléron, *op. cit.*, p. 90

(8) Cf. R. Zazzo et al., *Nova escala métrica de inteligência*, vol. I, Livros Horizonte, Lisboa, 1978, p. 22

(9) *La Psychologie de l'intelligence* (1947), p. 17

(10) *Psychologie et Epistémologie* (1970), p. 100

(11) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, 9.e ed. (1977), p. 10

(12) *Ibid.*, p. 12

(13) Cité par P. Oléron, *L'intelligence*, p. 12

d'accommodation. L'organisme s'adapte en assimilant du milieu extérieur ce qui lui est nécessaire et en le modifiant et l'accommodant pour mieux l'utiliser. Mais les mécanismes ou les détails de cette adaptation ne sont pas expliqués exhaustivement. En outre, il n'est pas propre à l'homme intelligent de s'adapter uniquement, mais aussi de créer de nouvelles réalités, de diverger de la normale (créativité, "pensée divergente"). Aussi la notion d'adaptation n'est-elle valide que si on la prend avec prudence et non exclusivement. L'intelligence est aussi une utilisation de moyens ou d'instruments en vue d'un but. C'est pourquoi Bergson préfère désigner l'homme comme "homo faber" plutôt que comme "homo sapiens". Effectivement, pour les anthropologues, la fabrication d'utensiles est le critère de l'intelligence (pratique). Les instruments ne sont pas seulement, ni fondamentalement manuels, mais aussi symboliques, comme le langage, les images, etc.(14).

Freud parle davantage de Pensée (*Denken*) que d'intelligence (*Intelligenz*), comme nous l'avons déjà vu au chapitre I. Nous n'allons pas répéter la théorie freudienne sur "les processus de la pensée" ou leur inhibition et leur prohibition. Freud ne conçoit pas vraiment le "dieu" Logos comme séparable de l'autre "paire de dieux" Ananké ou Nécessité (15). Bien des théoriciens de la psychanalyse se sont efforcés postérieurement d'interpréter le fonctionnement mental, comme nous l'avons vu au chapitre II. Pour D. Lagache, la pensée est fondamentalement la sublimation du fantasme ou, si on veut, les processus cognitifs supérieurs sont des sublimations des inférieurs (16).

L'idéal, ici comme dans d'autres domaines de la psychologie, était de jeter des ponts entre les diverses théories complémentaires afin de mieux éclairer la nature des phénomènes psychiques, et dans ce cas de l'intelligence et de son fonctionnement. L. Almeida, après avoir présenté les trois grands courants ou approches actuels dans l'interprétation de l'intelligence (factoriel ou différentiel, de développement et cognitiviste (de la cognition)) conclut en faveur de l'approximation des trois (les deux dernières sont certainement plus proches l'une de l'autre) ou même en faveur de leur symbiose, afin d'obtenir une vision plus holistique ou globale du fonctionnement cognitif (17). Cette complémentarité ne favoriserait pas seulement la psychologie en

(14) Cf. P. Oléron, *Ibid.*, pp. 12-16

(15) Cf. P. -L. Assoun, *L'entendement freudien*, dont le sous titre est exactement *Logos et Ananké*

(16) Cf. *De la fantasie à la sublimation*, Oeuvres, V, PUF, 1984

(17) Cf. *Teorias da inteligência* (1983), pp. 153-155

général, mais aussi la psychopédagogie. Nous pensons que la théorie dynamique ou psychanalytique de l'intelligence et de la connaissance pourrait fonctionner comme mortier ou arche entre l'approche différentielle ou psychométrique et l'approche fonctionnelle ou génétique. Mais L. Almeida ne fait pas la moindre allusion à Freud ni à la Psychologie de l'ego (18). D'autre part, comme on ne doit pas séparer l'intelligence de la personnalité en général, il est préférable, pour une meilleure compréhension de l'intelligence, de prendre en considération la dimension différentielle, en se référant par exemple aux théories du Lieu de Contrôle et du Champ. Ainsi les sujets à Lieu de contrôle interne rendent plus du point de vue intellectuel que les externes, il en est de même pour les indépendants de champ par rapport aux dépendants. Bien qu'il ne s'agisse pas proprement de variables ou de traits de personnalité ni de facteurs de l'intelligence, mais d'expectatives et de styles cognitifs respectivement, on peut conclure que les théories personnalistes sont venues plus cognitives et que les théories cognitives se sont personnalisées dans une tentative de plus grande compréhension du rendement de l'intellect (19). D'ailleurs, nous pouvons dire qu'à proprement parler il n'existe pas l'intelligence (ou l'affectivité) mais la personne qui est intelligente (et affective).

La revue *International Journal of Psychology* en 1984 a consacré un numéro exclusif ou monographique aux conceptions actuelles de l'intelligence et de son fonctionnement (20). L'Introduction de P. S. Fry résume les divers articles et nous permet une vue panoramique des thèmes abordés. Le premier est de Sternberg, sur la vision "contextua-

(18) Dans un article postérieur, l'auteur résume de nouveau les trois courants d'interprétation de l'intelligence, défendant leur complémentarité, utile non seulement pour la compréhension de l'intelligence, mais aussi pour son développement et son accomplissement. Mais une fois encore sans la moindre allusion aux théories psychanalytiques qui pourraient conduire à une meilleure compréhension de l'importance des facteurs émotifs pour le fonctionnement mental et même des facteurs de l'intelligence moins considérés comme l'attention et la mémoire (Cf. "Inteligência: evolução no seu estudo", in *Jornal de Psicologia*, 1986, 5, (3), 13-17). Il reste encore à dire que la dénomination "cognition" ou "cognitif" est ambiguë et peut englober aussi bien la théorie de Piaget, que celle de Freud ou de pratiquement n'importe quel psychologue (Cf. C. L. Pires "Cognição? Não, obrigado", in *Jornal de Psicologia*, 1986, 5, (3), pp. 18-19)

(19) Cf. Huteau, *Les conceptions cognitives de la personnalité* (1985), p. 21

(20) *International Journal of Psychology*, 1984, 19, pp. 301-525

liste" de l'intelligence, mettant en relief l'insertion et la dépendance de l'intelligence du contexte ou milieu socioculturel et écologique. L'idée de constantes éternelles et dans la conception et la définition de l'intelligence n'est ni raisonnable ni désirable. L'auteur rappelle qu'il serait injuste d'ignorer les complexités introduites par le milieu ambiant où le sujet se meut et auquel il adapte son comportement. De son côté, Berry, dans le second thème, insiste sur l'importance du relativisme culturel et observe les variations de la compétence cognitive selon les diverses cultures, mais il insiste aussi sur la recherche de caractéristiques pan culturelles des processus cognitifs. D'un côté, il est nécessaire de considérer la sensibilité locale dans le fonctionnement mental, et de l'autre l'universalité des compétences cognitives. Le troisième thème, traité par Valsiner, parle de la structure-processus de l'intelligence. Bien que reconnaissant l'importance de la relativité culturelle dans la définition de l'intelligence, l'auteur suggère qu'il y a des difficultés dans la construction d'une théorie générale de l'intelligence basée sur la signification de l'intelligence pour le sens commun d'une culture ou de cultures données. L'auteur propose une reconceptualisation écologique de l'intelligence où elle serait vue comme une relation dynamique entre l'acteur et le milieu. Goodnow, de son côté, étudie particulièrement le jugement: plutôt que de se centrer sur ce qu'est l'intelligence, il vaut mieux prêter attention à la façon dont le jugement est fait, pour conclure si quelqu'un est intelligent. Dasen se penche sur la théorie et sur la métathéorie des stades selon Piaget, insistant aussi sur les aspects culturels de l'intelligence qui relativisent les affirmations désinsérées du milieu.

Les articles suivants font plutôt des applications pédagogiques. Vernon parle de l'intelligence, des styles cognitifs et de la latéralisation du cerveau, commençant par critiquer maintes conceptions de l'intelligence vue comme pouvoir mental, qui sont fondamentalement statiques. L'auteur insiste sur le fait que les styles cognitifs sont liés à la latéralisation cérébrale si l'on suppose que l'hémisphère gauche est plus "analytique" et le droit plus "holistique" (intuition, créativité, etc.). Mais il n'y a pas de consensus entre les psychologues en ce qui concerne l'influence que les styles cognitifs ont sur l'apprentissage. En tout cas, les professeurs eux aussi doivent avoir conscience de leur propre style cognitif, comme les élèves afin de pouvoir atteindre la nécessaire compatibilité professeur-élève (21).

Fry étudie les conceptions ou points de vue de divers professeurs (de l'école

(21) Ibid., pp. 435-455

élémentaire, secondaire et tertiaire) sur l'intelligence et son fonctionnement, faisant leur classer les comportements et attributs du processus intellectif des enfants, afin de pouvoir vérifier quels sont les facteurs (cognitifs, sociaux et verbaux) les plus importants ou ceux qu'ils considèrent comme les plus importants pour un "fonctionnement idéal de l'intelligence" (*ideally intelligent functioning*) aux trois niveaux scolaires. On peut constater que la plupart des professeurs insistent sur les dimensions cognitives de l'intelligence par rapport aux variables sociales et verbales, mais ceci aussi variait selon les divers degrés d'enseignement des professeurs. Selon l'auteur, la portée essentielle de cette étude est le besoin qu'ont les professeurs de prendre conscience de leurs attentes sous-jacentes, de leurs tendances ou de leur manière d'être habituelle et stéréotypée de percevoir l'intelligence des élèves (22).

Un autre article de Curtis et Glazer insiste particulièrement sur les apports de la psychologie cognitive pour la compréhension de l'intelligence. Ils y analysent l'influence des changements sociaux et éducationnels dans la conception des compétences intellectuelles. La psychologie cognitive, insistant sur la mémoire, dans la solution des problèmes et dans l'acquisition des connaissances, contribue à une nouvelle compréhension des différences dans le fonctionnement mental et tout ceci entraîne d'importantes applications à la compréhension et à l'amélioration des résultats scolaires (23).

Dans le dernier article de ce numéro monographique du *International Journal of Psychology*, Richardson et Bynner parlent du passé et du futur de l'intelligence, commençant par critiquer le modèle "fort" (*strength model*) de l'intelligence qui a dominé jusqu'à aujourd'hui et qui a gauchi les programmes d'investigation dans le domaine de l'intelligence. Les auteurs illustrent ces gauchissements à travers la construction de tests d'intelligence, les théories de la structure de l'intelligence et les investigations sur la ~~nature~~-nature de l'intelligence. Ils proposent des alternatives au modèle "fort": les modèles d'ordinateur, le modèle piagétien et en particulier une considération plus profonde du développement du langage et de la formation et de l'usage du concept comme base d'un système cognitif "polyphénique" (*polyphenic cognitive system*) (24).

Nous devons tenter une vision holistique des processus cognitifs, en particulier dans l'apprentissage scolaire. Les articles antérieurs proposent diverses applications

(22) Ibid., pp. 457-474

(23) Ibid., pp. 475-497

(24) Ibid., pp. 499-525

à la scolarité, il faudrait, pour interpréter les résultats scolaires, considérer un vaste éventail de facteurs et pas seulement des conceptions abstraites de l'intelligence et de son rendement. Dans un article récent, N. Frederiksen (25) critique la mesure de l'intelligence par des tests trop standardisés pour la situation scolaire et trop éloignés du monde réel. En outre, le succès des tests dépend de beaucoup de facteurs. Par exemple, des caractéristiques de l'examiné et de l'examineur. Aussi, l'auteur espère-t-il qu'à l'avenir on s'acheminera vers une conception plus dynamique et moins statique de l'intelligence, qui couvrira "un spectre plus ample de comportements intelligents", parce que "la structure de l'intelligence n'est pas nécessairement une structure fixe, mais au contraire elle peut varier selon l'apprentissage des sujets et selon les circonstances" (26).

R. Wagner et R. Sternberg, dans un vaste article de synthèse des trois principales théories de l'intelligence - psychométrique, piagétienne et procédure d'information - s'efforcent de les appliquer à l'éducation, les considérant comme complémentaires et non exclusives (27). Bien que ces auteurs inclinent davantage vers la théorie behavioriste, ils défendent la nécessité de sortir du laboratoire et d'aller vers la vie concrète, et en particulier vers l'éducation scolaire, car l'intelligence ne se développe pas dans le vide, mais dans un contexte bien précis (28).

Actuellement on donne plus d'importance à la complexité du comportement intelligent en cherchant à explorer toutes ses dimensions (biologique, psychique, sociale, etc.). Dans un livre récent et complexe de R. Sternberg, l'intelligence est définie comme fonction de **métacomposants, composants de réalisation et composants d'acquisition de connaissances**, respectivement se réfèrent à des processus de haute exécution, d'exécution de tâches et d'apprentissage de nouvelles informations (29). L'auteur pense que les métacomposants sont importants pour la compréhension du facteur général de l'intelligence. La théorie triadique de l'intelligence, comme les théories explicites et implicites de l'intelligence, dont parle aussi l'auteur, ne sont pas

(25) Cf. "Toward a broader conception of human intelligence", in *American Psychologist*, 1986, 41, (4), pp. 445-453

(26) *Ibid.*, p. 451

(27) Cf. "Alternative conceptions of intelligence and their implications for education", in *Review of Educational Research*, 1984, 54, (2), pp. 179-223

(28) *Ibid.*, pp. 186-187

(29) Cf. *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press, New York, 1985

faciles à comprendre, mais elles montrent une fois de plus combien il est difficile de définir l'intelligence (30).

4.1.2 Origine et développement de l'intelligence

S'il n'est pas facile de définir l'intelligence et s'il est préférable de parler de diverses classes ou facteurs de l'intelligence, ou mieux encore de personnes intelligentes, il n'est pas non plus facile de découvrir la genèse de l'intelligence et des phénomènes cognitifs qui ont un rapport avec l'activité onirique, avec l'hallucination, la sémiologie, la linguistique et la représentation, avec la perception, la mémoire, l'activité conceptuelle, la conscience, etc. On assiste à une complexité de causes et en particulier à l'éternel débat pour savoir si l'intelligence est due davantage à l'hérédité ou au milieu ambiant, si elle est plutôt innée et due à la maturation neurologique ou si elle se développe avec l'entraînement. Là aussi chaque auteur et chaque théorie ou courant accentue davantage tel ou tel aspect. Des études faites avec des jumeaux monozygotiques et dizygotiques (Zazzo), avec des enfants adoptés, avec des génies précoces et retardés, et aussi avec les travaux d'anthropologie culturelle (par exemple l'"homme sauvage" d'Itard) et avec des animaux (comme les rats "débrouillards" et "stupides" de Tryon) ne sont pas du tout concluants quant au poids de chaque facteur, bien que dans l'ensemble le plateau de la balance semble pencher davantage du côté de l'hérédité. La solution se trouve probablement dans l'équilibre des deux facteurs les plus déterminants et dans leur harmonieuse interdépendance. Mais certainement le premier que l'on doit considérer, au moins dans l'ordre génétique, ce sont les bases biologiques, et en particulier neurologiques. Sans un cerveau normalement bien constitué et sain, il n'est pas possible d'obtenir des comportements intelligents. Les bases neuro-physiologiques de l'intelligence sont moins liées à la quantité de masse encéphalique qu'à la qualité des synapses des neuroses (31).

(30) Cf. la recension que J. Carrol fait de ce livre, in *Contemporary Psychology*, 1986, 31, (5), pp. 325-327

(31) Cf. P. Oléron, *L'intelligence* (1982), pp. 48-58. Sur le composant génétique de l'intelligence, on peut lire, parmi des oeuvres innombrables, J. Lamart, *La Génétique de l'intelligence*, 2.a ed. PUF, 1979, dont le titre peut paraître prétentieux, mais l'auteur y maintient l'équilibre entre les thèses des généticiens et des ambientistes: il y a certainement une part d'inné dans l'intelligence mais il s'y ajoute l'action du milieu ambiant. On doit éviter le déterminisme fataliste, bien que l'eugénétique actuelle et surtout le génie biolo-

Analysons la théorie de quelques auteurs en ce qui concerne la genèse de l'intelligence et de la pensée, en commençant par Freud et par la psychanalyse. Déjà dans l'*Esquisse*, Freud essaie, bien que d'un point de vue neurologique encore, de comprendre le fonctionnement intellectuel. Dans *Interprétation des rêves*, il étudie l'"appareil psychique" et affirme que la genèse de la pensée est liée au système primaire qui a évolué postérieurement vers le système secondaire, et le rêve reste lié à l'activité mentale primitive. Dans le livre sur *Le mot d'esprit*, il parle des anciennes "puissances de l'âme": intelligence, fantaisie, mémoire (32). Dans le *Léonard*, il rattache la genèse de l'intelligence à la curiosité sexuelle primaire (33). Cette relation entre la sexualité (et l'affectivité) et l'intelligence est fréquemment soulignée par Freud. Dans *Trois essais*, dans le *Léonard* et d'autres oeuvres, il parle fréquemment de "pulsion de savoir" (*Wissstrieb*), "pulsion d'investigation" (*Forschunstrieb*), "plaisir de contemplation" (*Schaulust*) (34), "pulsion de contemplation et de savoir" (*Schau und Wissstrieb*) (35), "curiosité ardente de contempler" (*eine brennende, peinigende Neugierde*) (36). L'"investigation sexuelle infantile" ou "pulsion spontanée d'investigation" (37) doit être satisfaite, sous peine de créer des complexes de faute et de freiner l'élan vers tout le savoir. Le *petit Hans* a vu poindre son "intense curiosité sexuelle", à la base d'autres curiosités de savoir, surtout quand est née sa petite soeur (38). Il y a des savants qui tirent de l'abstinence sexuelle de nouvelles énergies pour l'étude, mais en général Freud pense que l'abstinence produit des médiocrités (39). Ainsi il essaie d'expliquer l'infériorité intellectuelle de la femme à cause d'une grande répression de sa curiosité et de son activité sexuelle depuis son enfance (40). De son côté, la "pensée

gique (chirurgie génétique) ouvrent de nouvelles et dangereuses perspectives.

Ibid., pp. 195-211

(32) O.C., I, 1107

(33) O.C., II, pp. 1584-87

(34) G.W., V, 95; O.C., II, 1207, 1584-1586, 2044, 2040, 2047

(35) G.W., XI, 339; O.C., II, 2327

(36) G.W., VII, 386; O.C., II, 1444

(37) O.C., II, 1264

(38) O.C., II, 1433

(39) O.C., II, 1257

(40) O.C., II, 1258-59

obsessionnelle peut prédisposer à une plus grande acuité mentale, mais peut également perturber la mémoire (41). Chez l'obsédé, plus que dans tout autre type, toute l'activité mentale se trouve sexualisée (42) Freud se réfère encore à "la perturbation de la pensée par l'affect" (43), à l'"obnubilation affective de l'intelligence" à cause de la primauté des processus affectifs dans la vie psychique (44). Dans le petit traité *Psychothérapie*, il insiste déjà sur les conditionnements affectifs de l'intelligence (45).

Freud explicite sa théorie principalement dans *Formulations sur les deux principes du fonctionnement mental* (1911) et postérieurement dans *La négation* (1925) posant les bases de la continuité entre les pulsions et la pensée. Dans *Deux principes*, il introduit le principe de réalité, qui entraîne des conséquences importantes particulièrement pour l'interprétation du fonctionnement de l'appareil psychique: la réalité externe acquiert de l'importance et par suite la prise de conscience, la fixation de l'attention et l'activité de la mémoire surgissent. La pulsion sexuelle se tourne aussi vers la réalité et le sujet essaie de trouver dans la science un "plaisir intellectuel" (*intellektuelle Lust*). Freud tire encore des conséquences de l'introduction du principe de réalité pour l'éducation et l'art (46). Dans *La négation*, il affirme que le contenu d'une image ou d'une pensée refoulées peuvent s'approcher de la conscience à condition d'être nié; c'est pourquoi la négation est une façon de prendre conscience du refoulé. Le jugement est le substitut intellectuel du refoulement. Au moyen du symbole de la négation, la pensée se libère des restrictions du refoulement et peut devenir plus réaliste. A la suite d'autres considérations, Freud affirme que "l'étude du jugement nous fournit peut-être pour la première fois une intuition (*Einsicht*) sur la genèse d'une fonction intellectuelle surgie du dynamisme des désirs pulsionnels primaires". Le jugement est l'évolution adéquate du processus primitif. Sa polarisation paraît correspondre à l'antithèse entre "l'affirmation, substitut de l'union (abstraction), qui appartient à la pulsion de destruction". Dans

(41) O.C., II, 1480-86

(42) O.C., II, 1484-85

(43) O.C., I, 255

(44) O.C., II, 1857

(45) O.C., I, 1017

(46) G.W., VIII, 230-238; O.C., II, 1638-42

la négation aussi il y a du plaisir (*Verneinungslust*) (47).

Pour Freud l'origine des fonctions de l'intellect remonte à la constitution de l'ego et avec lui des processus secondaires et du principe de réalité, à la suite du id où dominaient des processus primaires et le principe du plaisir; la pensée se développe à la suite des pulsions insatisfaites. Dans l'*Interprétation des rêves* Freud avait dit, et il le répète dans *Les deux principes*, que le sujet, en l'absence d'une satisfaction réelle essayait de se satisfaire de manière hallucinatoire, mais progressivement, l'appareil psychique a commencé à représenter la réalité pour pouvoir modifier la situation et éviter la frustration. Ainsi entre en fonction un nouveau principe d'activité mentale pour représenter non plus le plaisir imaginaire mais la réalité, même si elle est désagréable. C'est donc l'insatisfaction des pulsions et des besoins primaires qui amène à représenter le milieu ambiant, ainsi se développent la conscience, l'attention et la mémoire pour assurer le contact avec le monde extérieur. Le jugement a aussi comme fonction d'effacer en partie le refoulement qui ne laissait pas prendre conscience des choses désagréables. A la simple appréciation plaisir-déplaisir fait suite le jugement vrai-faux. A partir de la représentation de la réalité, qui donne naissance à la pensée, il est possible aussi de contrôler l'activité ou la décharge motrice afin de pouvoir l'actionner dans l'ambiance, tandis que le sujet acquiert la capacité de différer la décharge pulsionnelle. Par ce processus, la satisfaction primaire ne se perd pas totalement, puisque le sujet va chercher dans la pensée et aussi dans la science du "plaisir intellectuel" qui lui fournit une compensation et le stimule dans les voies ardues de la conquête intellectuelle.

Plus compensatrice encore est la créativité artistique où se concilient les deux principes du plaisir et de la réalité. Même la négation produit du plaisir ("le plaisir de la négation") et c'est grâce au "symbole de la négation" que la pensée acquiert un premier degré d'indépendance en confrontation avec le refoulement et avec le principe du plaisir.

Les premiers psychanalystes eux aussi se sont préoccupés de trouver une définition de l'intelligence et son origine, ainsi que la relation entre la sexualité et l'intelligence. Adler, se référant à Freud, affirme que la genèse des relations causales dérive de la réflexion de l'enfant sur son origine ou du désir de comprendre

(47) G.W., XIV, 11-15; O.C., III 2884-86. Cf. encore le commentaire de D.Flagey, "Points de vue psychanalytiques sur l'inhibition intellectuelle", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1972, 36, (2), pp. 736-738

les relations sexuelles (48). Freud, dans les divers sessions de la Société de Psychanalyse parle de la relation entre la capacité de juger et le principe du plaisir et de la réalité (49). On assiste dès l'enfance à la "sexualisation de l'acte de penser" (Freud) (50). L'éclaircissement sexuel précoce de l'enfant peut dévier les capacités intellectuelles du thème de la sexualité (Freud); il peut étouffer la "passion de l'investigation" ou la "soif de savoir" (Adler); il peut détruire un "génie" (Rank) (51). Souvent on interprète l'élan intellectuel inférieur de la femme à cause de la plus grande répression subie dans sa curiosité et dans son activité sexuelles et parce qu'elle a un moindre pouvoir de sublimer dans la science sa "pulsion de savoir" (52).

De son côté, M. Klein aborde souvent le problème de l'origine de l'intelligence et de la pensée consciente, mais c'est surtout dans un article de 1930 sur la formation du symbolisme qu'elle traite plus expressément ce sujet, analysant une enfant psychotique dominée par le sadisme primitif (53). Les premiers systèmes de représentation du monde extérieur s'opèrent à partir du désir d'appropriation destructive du corps maternel. Les objets du monde extérieur fonctionnent comme symboles du corps maternel et sont investis par la libido comme substituts des objets primaires (contenus maternels). Mais tout ce processus est chargé de sadisme, d'où l'angoisse qui conduit à transférer l'investissement libidineux d'un objet à l'autre, angoisse qui, si elle est excessive, peut conduire à un blocage ou à une inhibition de la pensée, due à l'inhibition des processus de symbolisation. C'est sur le symbolisme que s'édifie la relation du sujet au monde extérieur et à la réalité en général, puisque des objets symboliques remplacent le sadisme primitif et la tendance épistémophilique à l'égard du corps de la Mère. D'où le fait que "les fantasmes sadiques qui concernent l'intérieur du corps de la mère constituent la première et fondamentale relation avec le monde extérieur et avec la réalité" (54). Ainsi, nous pourrions affirmer que pour M. Klein le développement intellectuel provient des fantasmes sadiques primitifs contre la Mère, à

(48) Cf. *Les premiers psychanalystes - Minutes*, II, 328-329

(49) *Ibid.*, III, 40-43

(50) *Ibid.*, II, 281

(51) *Ibid.*, I, 286-291; II, 230-231, 350-351

(52) *Ibid.*, I, 216, 219-220; II, 86-96; III, 243-245

(53) Cf. "L'importance de la formation du symbole dans le développement du moi", in

Essais de Psychanalyse (1982), pp. 263-278

(54) *Ibid.*, p. 265

travers des objets extérieurs symboliques, ou que la pensée apparaît à travers des substitutions ou des transferts symboliques. Enfin, les symboles constituent la base de la pensée et de la communication ... (55).

Pour Winnicott, comme pour Klein d'ailleurs, le destin de l'intelligence et des processus cognitifs est lié à la qualité de la relation précoce mère-fils. Winnicott introduit l'idée de "phénomènes transitionnels" qui fonctionnent comme zone d'expérience intermédiaire entre le fantasme et la réalité objective, entre l'auto-érotisme et la relation objectale, une espèce de "troisième partie de l'être humain entre la réalité intérieure et extérieure. Ce pont, cette transition est très semblable au symbolisme qui, d'une certaine façon, sert aussi d'intermédiaire entre les deux mondes, le monde intérieur et le monde extérieur. Aussi Winnicott parle-t-il fréquemment de symbolisme et aussi de fantasme, par ex. dans l'article où il étudie plus expressément "l'objet transitionnel", où il affirme qu'il appartient au domaine de l'illusion, ou encore dans d'autres articles dont il n'est pas question d'analyser le contenu maintenant; il nous suffit de noter l'importance du concept d' "objet transitionnel" pour la compréhension de l'origine de l'intelligence (56).

La nature de l'intelligence dépend en grand partie de la conception psychanalytique du symbolisme et de la vie fantasmatique. Freud considère le fantasme comme une espèce de pensée (primitive) et on peut en dire autant du symbole. Aussi, les auteurs accordent-ils de l'importance à ces aspects, comme par exemple S. Lebovici et M. Soulé qui dans leur grand livre ont un chapitre sur le "statut ontogénétique du fantasme" où ils synthétisent les meilleurs auteurs (57).

D'autres auteurs psychanalystes accordent plus d'importance à l'agressivité à l'origine de l'intelligence ou considèrent que les comportements intelligents apparaissent comme des moyens de défense contre l'ambiance ou contre les dangers provenant soit

(55) Cf. également H.Segal, *Notes on symbol formation*, cité dans D.Flagey, *Ibid.*, pp. 739-740. Dans le livre que Segal consacre à Klein - *Introduction à l'oeuvre de Mélanie Klein* - le chap. II est consacré à l'analyse du fantasme et de sa relation avec l'évolution mentale et avec la réalité

(56) Cf. *De la Pédiatrie à la Psychanalyse* (1969), en particulier les articles *Objets transitionnels et phénomènes transitionnels*, pp. 109-125 et *La première année de la vie*, pp. 191-204, où Winnicott parle également du développement mental et de la créativité.

(57) Cf. *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, (1972), pp. 161-183

de l'extérieur, soit de l'intérieur du sujet. L'intelligence serait ainsi un moyen de subsistance du sujet (58).

Un autre aspect souligné par divers auteurs est l'influence déterminante de la mère dans l'origine et le développement de l'intelligence et dans son inhibition et son blocage si cette relation n'existe pas ou si elle est frustrante. Il suffit de citer, outre le nom de M. Klein celui de Spitz, particulièrement dans le livre **De la naissance à la parole** (1974) où il étudie exhaustivement le développement mental de l'enfant, où l'affectivité, représentée par la mère, joue un rôle déterminant (59). Pour Binon aussi, l'origine de la pensée s'établit particulièrement à partir de la relation plus ou moins normale du bébé avec la mère (avec les seins maternels). Dans son livre **Réflexion faite** (1983) il consacre un chapitre à la théorie de l'activité de la pensée: l'enfant développe un "appareil pour penser les pensées" avec des fonctions et les éléments alpha et bêta (60), Bion accorde de l'importance au négatif, à l'absence, en particulier à l'absence du sein, d'où part la pensée primitive. La pensée est absence d'image, absence d'objet. La pensée naît de "la rencontre d'une expectative et d'une frustration". L'enfant attend le sein et n'obtient que le **no breast**, et cette absence du sein devient l'origine d'un acte de pensée et d'un appareil pour penser. La pensée naît d'une réalité non satisfaite comme moyen de rendre plus tolérable la frustration. Bion affirme que l'émotion est "la mère de la pensée" (61).

Piaget a une autre façon plus réaliste de concevoir la naissance de l'intelligence, s'inspirant fondamentalement de l'observation de ses trois enfants. Un de ses livres fondamentaux est consacré précisément à **La naissance de l'intelligence chez l'enfant** complété par deux autres qui forment la trilogie fameuse (**La construction du**

(58) A. Freud affirme: "Instinctual danger makes human being intelligent" Cf. **The Ego and the mechanisms of defense**, (1936), p. 163; cité par J. Newman et al., "He can but he won't", in **The psychoanalytic Study of the Child**, 1973, 28, p. 87

(59) Cf en particulier le chap. VII qui étudie le rôle des relations mère-fils en donnant un relief particulier aux affects. Lebovici et Soulé synthétisent bien la pensée de Spitz, Bowlby, Winnicott, etc. sur les premiers mois de l'Enfant, en particulier dans sa relation avec la mère. Cf. **op. cit.**, pp. 216-260

(60) **Ibid.**, pp. 125-135

(61) Cf. M. Schneider, "A quoi penses-tu?", in **Nouvelle Revue de Psychanalyse**, 1982, 25, pp. 13-14

réel chez l'enfant et La formation du symbole chez l'enfant). Initialement les conduites globales sont déterminées par l'hérédité (réflexes), puis viennent les premières adaptations acquises, où l'assimilation commence à se distinguer de l'accommodation au moyen des "réactions circulaires primaires", puis viennent des comportements qui répètent le geste qui en est arrivé par hasard à produire une action intéressante sur les choses (réaction circulaire secondaire") passant ensuite (entre 8-12 mois) à l'application de moyens déjà connus pour résoudre des situations nouvelles. On arrive ainsi à peu près à la fin d'une année, puis il y a encore dans cette période sensorio-motrice ou pré-verbale deux autres stades: celui de l'expérimentation active qui mène à découvrir de nouveaux moyens pour résoudre certaines situations ("réaction circulaire tertiaire") et l'invention de nouveaux moyens pour la combinaison mentale ou la déduction (62). Nous pensons, cependant, que Piaget ne nous dit pas à proprement parler quelles forces sont à la base de la naissance de la pensée ou sa causalité, mais qu'il se contente d'observer et de décrire comment les choses se produisent et comment la pensée se structure peu à peu.

Un auteur moderne, T. Bower, consacre le chap. 7 de son livre *Le développement psychique de la première enfance* (1978) au développement cognitif, défendant une plus grande précocité dans l'acquisition des concepts de nombre, conservation, poids, notion d'objet, etc. Il attribue le progrès cognitif - sans jamais faire abstraction de la maturité progressive - à un conflit entre deux ou plusieurs réponses élaborées antérieurement et indépendamment. Quand les réponses entrent en conflit, elles combinent de façon à former des règles ou des concepts d'ordre plus élevé. Cette nouvelle solution du problème, qui élimine le conflit, est ce qui caractérise le développement cognitif. Par exemple, le conflit entre deux manières possibles de réagir à une situation de trajectoire de mouvement, conflit entre un objet stationnaire et un objet en mouvement, accélère le développement mental. Cette idée de conflit est très proche de la théorie psychanalytique, et déjà d'autres auteurs, comme Gressot, étudiant l'évolution de la pensée, avaient montré son importance dans la genèse et l'évolution intellectuelle. Bower pense encore que le développement moteur, même si on ne méprise

(62) Cf. A. Battro, *op. cit.*, pp. 54-73, où la pensée de Piaget est bien résumée et qu'il ne nous convient pas de décrire exhaustivement maintenant. Cf. encore Tran-Thong, *op. cit.*, qui met en confrontation Piaget et Freud, Wallon et Gesell; H. Ey et al., *Manuel de Psychiatrie*, (1978) qui, outre ces auteurs, étudie aussi la théorie de Ch. Buhler, pp. 14-26

pas son importance, n'explique pas tout le développement cognitif, puisqu'il reste à expliquer qui contrôle les capacités motrices. D'ailleurs, les enfants déficients moteurs, incapables d'exercer bras, etc., résolvent aussi bien les problèmes que les enfants normaux (63). Au chap. 9, l'auteur donne quelques conseils pédagogiques liés au développement de la personnalité en général, et de l'intelligence en particulier, dans leurs conséquences futures, avec une insistance particulière sur le rôle de la mère, et il conclut qu'il est nécessaire de trouver un équilibre pour stimuler suffisamment l'enfant et pour ne pas le stimuler trop. L'absence de problèmes à résoudre ou de problèmes trop difficiles est probablement également néfaste pour le bébé (64).

4.2. MEMOIRE ET OUBLI

Il n'y a pas d'intelligence sans acquisition et conservation de connaissances et sans leur utilisation. Agir intellectuellement est savoir utiliser tous les matériaux acquis ou appris, ce qui ne se fait pas sans mémorisation. D'où l'intime relation entre intelligence - mémoire - apprentissage. Ainsi, ce que nous avons dit de l'intelligence vaut en grande partie pour un de ses facteurs les plus importants qui est la mémoire. Si, par exemple, nous admettons l'hypothèse du caractère héréditaire de l'intelligence, nous pourrions en dire autant de la capacité mnésique. Nous allons essayer de définir et interpréter les processus mnémoniques, mettant en relief l'interprétation piagétienne et psychanalytique. En même temps que la mémoire, nous étudierons son absence ou sa perturbation qui est l'oubli, face obscure de la mémoire.

4.2.1. Concept, espèce et interprétation de la mémoire

La mémoire n'est pas à proprement parler une "faculté" mais une relation fonctionnelle entre deux conduites observables séparées par un intervalle de temps déterminé. D'un autre côté, elle n'est pas une simple répétition de l'acquis ou de l'appris, mais une vraie connaissance du passé. Quant à l'oubli, il n'est pas non plus une simple perte du souvenir, car l'impossibilité de se rappeler peut ne pas être irréversible, mais à peine momentanée, à cause des divers facteurs qui interfèrent tant dans la mémorisation que dans l'usage des souvenirs. En effet, il faut distinguer une phase d'actualisation ou de reproduction de matériel en "stock", supposant encore une phase intermédiaire d'élaboration de l'appris avant qu'il soit déposé et mis à la disposition

(63) T. Bower, *op. cit.*, pp. 141-170

(64) *Ibid.*, pp. 189-212

de futurs processus cognitifs.

C. Florès distingue 4 grandes catégories de conduites mnémoniques, les trois premières se présentant par ordre de difficulté croissante et d'apparition génétique. 1) reconnaissance ou identification des données acquises; 2) reconstruction conformément à l'organisation originale, si elle se présentent déformées; 3) rappel ou évocation d'un objet absent ou reproduction d'une action; 4) re-apprentissage ou second apprentissage avec économie de temps (65). A leur tour, Hilgard et Atkinson distinguent 4 types de souvenirs: 1) mémoire réintégratrice qui rétablit ou restaure une expérience antérieure à partir d'indications partielles; 2) rappel d'expériences antérieures, bien que les circonstances où elles se sont produites soient souvent absentes (c'est le type le plus étudié en laboratoire); 3) reconnaissance à partir de stimuli déterminés; 4) réapprentissage plus rapide, signe que quelque chose du passé a été conservé (66). Florès, Hilgard et Atkinson présentent divers processus ou méthodes pour une bonne mémorisation et conservation, comme la loi de la répétition jusqu'au surapprentissage (plus on répète, mieux on fixe, mais cela dépend de la façon dont se produit la répétition, car, plus que le nombre de répétitions, compte le temps de présentation à la disposition de l'individu pour organiser la tâche et la loi de la distribution de l'exercice (l'apprentissage chronologiquement distribué vaut mieux que l'apprentissage intensif et massif et il augmente selon les intervalles de repos et la difficulté de la tâche). On discute pour savoir si l'apprentissage le plus efficient est global ou partiel, mais il semble avéré que la méthode mixte donne un meilleur résultat. Il est nécessaire de considérer la courbe de rétention déjà tracée par Ebbinghaus, selon lequel l'oubli se produit surtout au début, sitôt après l'apprentissage. En outre, on doit toujours distinguer la mémoire à brève ou à longue échéance et les processus de consolidation (67).

Quant à l'interprétation de la mémoire et de l'oubli, il existe diverses théories selon les diverses écoles ou courants de la psychologie. Résumons-en les principaux:

1) **la théorie neurologique** ou biologique: les processus de rétention permettent d'émettre l'hypothèse de l'existence de traces mnémoniques ou de modifications neurophysiologiques et biochimiques au niveau cérébral, et il y a maintes études sur le rôle déterminant de l'acide ribonucléique (ARN). Cette interprétation tend naturelle-

(65) Cf. *La Mémoire*, 3.ème ed., PUF, 1978, pp. 5-7

(66) Cf. *Introduction to Psychology*, (1975), pp. 314-317

(67) Cf. Florès, *op. cit.*, pp. 88-99; Hilgard et Atkinson, *Ibid.*, pp. 328-334

ment à donner un plus grand poids au facteur héréditaire. Des expériences faites avec des animaux semblent prouver que l'amélioration des diverses "performances" apprises au laboratoire tend à se transmettre de génération (les expériences de Tryon sur les "rats intelligents", par exemple, sont classiques). Selon la théorie neurologique, l'oubli serait dû fondamentalement à des perturbations ou à des lésions cérébrales. Un problème se pose encore, celui de la localisation neurologique de la mémoire, et l'étude de l'aphasie a favorisé une interprétation topique; 2) **la théorie néo-associationniste** dans la ligne behavioriste et réflexologique. Le souvenir est interprété comme reproduction des données mémorisées qui fonctionnent comme des réponses à divers stimuli. Quant à l'oubli, Thorndike, dans une perspective associationniste, l'a attribué à l'absence d'exercice: si la liaison entre le stimulus et la réponse ne fonctionne pas, les traits neurophysiologiques disparaissent. Le néo-associationnisme pose l'hypothèse de l'inhibition, dans la ligne des concepts pavloviens: quand le stimulus inconditionnel (renforcement) n'accompagne pas le stimulus conditionnel, la réponse conditionnée tend à diminuer ou même à disparaître par un processus actif d'inhibition. Au sein de ces théories s'est développée aussi l'importance des interférences rétroactives et proactives, les dernières étant probablement plus influentes que les premières dans l'oubli. Mais ces théories ne parviennent pas à mettre en relief la relation entre la mémoire et les autres fonctions cognitives, outre que les notions de contiguïté et d'association sont contestables; 3) **la théorie de la forme (Gestalt)**: Les processus psychiques, et donc la mémoire aussi, sont des formes, des structures ou totalités organisées à partir du milieu structurant. Dans ce cas l'oubli serait interprété comme désagrégation progressive des structures ou des systèmes de traits, dû à leur organisation insuffisante (68).

De toutes ces théories, le sujet se comporte passivement, on ne s'attend pas à sa participation active. Aussi, d'autres auteurs critiquent-ils cette minimisation des facteurs subjectifs, considérant le sujet et non à peine réactif, à travers toute la complexité de sa personnalité, surtout s'il s'agit de l'homme où les facteurs affectifs et de motivation interfèrent aussi dans le bon que dans le mauvais fonctionnement de la mémoire. Déjà P. Janet avait affirmé que la mémoire ne reproduit pas automatiquement ce qu'elle est flexible selon les circonstances globales du sujet et de l'ambiance. Dans cette ligne plus dynamique, nous allons analyser l'interprétation piagétienne sur la mémoire et plus en détail la théorie psychanalytique.

(68) Cf. Florès, Ibid., pp. 7-13, 68-80, et aussi Hilgard et Atkinson, Ibid., pp. 317-

4.2.2. Interprétation piagétienne de la mémoire

Piaget a consacré un gros volume, en collaboration avec B. Inhelder et d'autres, à la mémoire, étudiant particulièrement sa relation avec l'Intelligence à travers les différences classes et processus de mémorisation (69).

Dans *La Psychologie de l'enfant*, écrit également en collaboration avec Inhelder, est abordé de nouveau le concept de mémoire et la structure des souvenirs - images. Normalement on étudie des mesures de rendement ou "performances", mais le plus important est l'étude de l'organisation progressive de la mémoire. La mémoire de **reconnaissance** est très primitive et existe même chez les invertébrés inférieurs, liée à des schémas d'action ou d'habitude. Chez le nouveau-né ses racines émergent depuis les schémas d'assimilation sensorio-motrice élémentaire. Quant à la mémoire d'**évocation**, qui consiste à évoquer en son absence l'objet au moyen d'un souvenir-image, elle n'apparaît pas avant l'image mentale, le langage. Ce type de mémoire soulève le problème de son indépendance ou de sa dépendance en relation avec le schématisme général des actions et des opérations. En soi, toute conservation n'est pas mémoire, parce qu'un schéma se conserve pas son propre fonctionnement, indépendamment de la mémoire ou, si l'on veut, "la mémoire d'un schéma est le schéma même" et pour cela ce que nous appelons communément la mémoire n'est pas autre chose que "l'aspect figuratif des systèmes de schémas dans leur totalité "depuis les schémas sensorio-moteurs jusqu'aux schémas supérieurs. D'autre part, l'image qui intervient dans le souvenir-image semble constituer une "imitation intériorisée", ce qui comporte également un élément moteur (70).

Dans *La psychologie* Piaget distingue trois grandes catégories ou trois significations de mémoire: 1) La mémoire au sens biologique (conservation de tout ce qui est acquis); 2) la mémoire psychologique au sens large la mémoire liée au comportement, concernant la conservation des schémas sensorio-moteurs et opératoires); 3) La mémoire psychologique au sens restreint (conduites se référant explicitement au passé, à travers la reconnaissance ou l'évocation au milieu d'une image-souvenir d'un objet ou d'un événement). Le problème qui se pose est celui de la conservation des schémas et des souvenirs-images. Comme il l'a déjà affirmé dans le livre antérieur, il n'y a pas à proprement parler mémoire des schémas, parce que "la mémoire d'un schéma est le schéma lui même". Piaget parle encore d'une "forme intermédiaire" qui est la "mémoire de reconstitution. D'autre part, il est impossible de séparer l'étude de la mémoire du développement, puisque la mémoire d'évocation n'a rien d'inné mais qu'elle se construit

(69) Cf. *Mémoire et Intelligence*, Puf, Paris, 1968

(70) Cf. *op. cit.*, pp. 63-66

en liaison avec la fonction sémiotique (71).

Sans nous étendre davantage sur la conception piagétienne de la mémoire, nous pouvons affirmer que sa théorie diffère, sous divers aspects, des interprétations antérieurs, en particulier de la psychologie de la Forme. Piaget s'intéresse fondamentalement à l'aspect génétique et évolutif des différentes dimensions mnémoniques, en union intime avec le développement intellectuel et il considère la mémoire comme liée à la conservation des schémas sensorio-moteurs et opératoires. A son tour, l'oubli est dû à la détérioration de ces schémas. Il donne aussi de l'importance à la fonction symbolique ou sémiotique. Sa thèse fondamentale consiste à affirmer que la mémoire est dépendante des schémas qui gouvernent l'action, l'image ne représentant que l'aspect figuratif de ces schémas. Les schémas de l'intelligence ne sont pas la mémoire mais elle est subordonnée aux schémas. Plus un schéma est différencié, plus fidèle sera la mémoire de l'objet auquel il s'applique (72).

4.2.3. Interprétation psychanalytique de la mémoire et de l'oubli

Piaget, contrairement à d'autres courants psychologiques, a insisté sur l'importance du sujet pour la compréhension des mécanismes de la mémoire et de l'oubli. Cependant, il s'est centré sur la formation des schémas de l'intellect sans considérer suffisamment les facteurs "motivateurs" et affectifs. Il en résulte que, pour une compréhension globale du fonctionnement mental, et en particulier de la mémoire, il est nécessaire de recourir à Freud et aux théories psychanalytiques qui soulignent l'importance décisive des facteurs dynamiques. La motivation sensibilise et mobilise l'attention et d'autres composantes psychiques pour l'apprentissage. Des expériences faites avec une motivation forte et faible concluent à l'importance de ce facteur décisif pour mémorisation. On connaît l'expérience de Zeigarnik avec des tâches interrompues ou achevées, où les sujets se rappelaient mieux celles qui avaient été interrompues parce que la motivation était restée en suspens (effet Zeigarnik), particulièrement pour les sujets avec un ego fort et à condition que la suspension ne cause pas une grande anxiété. Bien d'autres recherches ont conclu que le rappel des choses agréables prévaut sur celui des désagréables, dans la ligne de ce que Freud

(71) Cf. *op. cit.*, pp. 83-88

(72) Cf. Florès, *op. cit.*, pp. 30-51; Cf. encore un article de I. Hunter, "La Mémoire: théorie et application", dans *Piaget - Psicologia e Educação*, (1979), pp. 159-173 où il présente la mémoire dans une perspective de développement et de résolution des problèmes

avait déjà répété (73).

On peut dire que les premières grandes oeuvres de Freud étudient la mémoire, les souvenirs et l'oubli. Dès l'*Esquisse*, il cherche à expliquer, bien que fondamentalement d'un point de vue neurologique, la mémoire, distinguant diverses classes. L'*Interprétation des rêves* peut aussi être considérée comme un traité sur la mémoire. Freud y explique pourquoi les contenus mnésiques oubliés durant la veille restent à la disposition de l'appareil psychique pendant le sommeil, particulièrement les contenus primitifs et aussi pourquoi souvent après le sommeil nous ne nous rappelons pas ce que nous avons rêvé, tandis qu'il y a des rêves qui restent gravés dans la mémoire pour toujours. De nouveau, dans *Psychopathologie de la vie quotidienne* il présente une théorie complète de la "mémoire consciente" et de la "mémoire inconsciente", en particulier des mécanismes de défense (surtout le refoulement), qui entraînent l'oubli de noms propres, de mots étrangers, d'impressions et propos, etc.

Quant à l'*amnésie infantile* ou des souvenirs de la première enfance, Piaget suppose que la conservation et l'évocation des souvenirs primitifs n'est pas possible parce qu'alors la fonction symbolique n'était pas organisée, et qu'il n'est pas possible de fixer et se rappeler sans capacité de représentation. D'autres auteurs avancent d'autres tentatives d'explication, comme Schachtel qui pense que l'enfant voit le monde de façon si différente de l'adulte que l'effort de celui-ci échoue à se rappeler les choses de sa première enfance (74). Freud affirme avant tout que la psychanalyse a eu le mérite d'ouvrir au conscient le trésor caché des souvenirs de la première enfance (75) et elle explique l'amnésie infantile d'abord comme conséquence du refoulement exercé sur les premières émotions et pensées sexuelles de l'enfant (76). Quant à l'oubli en général, Freud répète plusieurs fois son explication à partir du refoulement, affirmant d'autre part qu'à proprement parler rien ne s'oublie (77), et

(73) Cf. Florès, *op. cit.*, pp. 80-87

(74) Cité par Hilgard et Atkinson, *op. cit.*, p. 315

(75) Cf. par ex. O.C., II, 1862

(76) Cf. par ex. O.C., II, 1195-97; II, 1853. Sur les souvenirs fragmentés de la première enfance, cf. d'une façon particulière *Souvenirs - écrans (über Deckerinnerungen)* que les Anglais ont traduit par *Screen memories*. (G.W., I, 531-554; O.C., I, pp. 330-341). Voir le commentaire que Lebovici et Soulé font de ce texte dans *La connaissance de l'enfant par la Psychanalyse*, pp. 83-93

(77) O.C., III, 3020 et 3298

qu'il s'agit fréquemment de l'inhibition ou de la perturbation de la mémoire et des souvenirs à cause de divers facteurs affectifs ou neurotiques, comme l'obsession (78).

En ce qui concerne la nature et l'origine de la mémoire, Freud l'explique fondamentalement en relation avec l'attention et avec l'apparition de la conscience (79). Les "systèmes mnésiques" et les "vestiges mnésiques" paraissent être à l'origine de la conscience (80) et de la pré-conscience (81). Freud s'est posé (d'abord), au temps de ses intérêts neurologiques le problème de la localisation de la mémoire, et, à partir de là, il s'est intéressé à l'étude de l'aphasie, produisant un traité sur la question. Même dans les répercussions des perturbations mnémoniques dans la parole l'importance des facteurs émotifs est évidente. En effet sous une émotion forte les aphasiques peuvent retrouver de nouveau l'usage de la parole (82).

Le problème de la mémoire et de l'oubli est aussi abordé dans les Sessions des premiers psychanalystes en la présence de Freud. Ainsi, on affirme que ce problème est encore loin d'être résolu (83). Des cas de mémoire extraordinaire pour les dates, etc., peuvent être liés à la sexualité, et en particulier avec la masturbation. Selon Freud, les oublis sont le fruit du refoulement de pulsion insatisfaites. Aussi l'enfant peu refoulé dispose-t-il d'une bonne mémoire (84). Freud avait déjà expliqué les lacunes de la mémoire comme des conséquences du refoulement (85). Weiss et Freud interprètent encore les mécanismes de l'oubli des noms (86).

Ne pouvant nous étendre sur l'interprétation psychanalytique de la mémoire, il nous est nécessaire de faire au moins une référence à une oeuvre classique de D. Rapaport, *Emotions and Memory* (1950) et que C. Herold, dans une appréciation critique, considère comme une contribution importante, bien qu'elle ne parvienne pas à donner une unité parfaite à tout le matériel recueilli et ne cite pas les résultats de la psychologie expérimentale avec les animaux et surtout bien qu'elle base sa propre

(78) O.C., II, 1480-86

(79) G.W., VIII, 233; O.C., II, 1639-40

(80) O.C., III, 2518 et 2810

(81) O.C., III, 2705

(82) Cf. Florès, *op. cit.*, pp. 116-125

(83) Cf. *Les premiers Psychanalystes - Minutes de la Société psychanalytique de Vienne*, I, p. 154

(84) *Ibid.*, II, 212-217

(85) *Ibid.*, I, 123

(86) *Ibid.*, IV, 228-231

théorie sur le concept "mystique" de pulsion. Rapaport suggère une théorie de la mémoire "centrée sur des facteurs d'organisation émotive-affectifs" (centered in emotional-affective organizing factors), facteurs qui contribuent non seulement au refoulement et à la désorganisation de la mémoire, comme le pensait Freud, mais aussi à son organisation. Si l'on parle de mémoire, on parle également de pensée, puisque'il est difficile de tracer la ligne de démarcation, et la mémoire devient un "aspect de l'organisation des processus de la pensée" (87). A. Freud appréciait aussi cette oeuvre de Rapaport, considérant que l'auteur s'approchait avec succès de la psychanalyse et de la psychologie expérimentale (88). D. Rapaport, et E. Lewy, publièrent à la suite du livre un long article, où ils résumèrent les concepts qui y étaient exprimés, les perfectionnant sous certains aspects. Mais nous allons résumer sommairement les idées principales de Rapaport, en suivant l'original dans son édition de 1950 (90).

Freud ne produisit pas, à proprement parler, de théorie psychanalytique de la mémoire (fixation et évocation de l'appris) mais seulement de l'oubli ou de la "non émergence dans la conscience". Dans *Psychopathologie de la vie quotidienne* Freud analyse les trois classes d'oubli (des noms, des mots étrangers, etc.; des intentions; des expériences infantiles), ajoutant dans *Interprétation des rêves* une quatrième espèce (oubli dans les rêves). Tous ces oublis sont attribués au refoulement pour éviter la réviviscence de la douleur que la mémoire pourrait entraîner et aussi pour oublier le désagréable (91). En particulier en ce qui concerne l'amnésie infantile que Freud interprète à la lumière de la sexualité et de sa répression.

Dans une tentative de conciliation des divers courants psychologiques Rapaport affirme que peut-être n'y a-t-il pas contradiction entre ceux qui affirment que nous apprenons et gardons dans la mémoire ce qui nous plaît ou nous déplaît le plus ou qui a le plus de signification ou est mieux organisé. Au fond, il pourrait y avoir une convergence entre la théorie analytique et celle de la Forme, et on pourrait considérer l'agréable comme le mieux organisé. En tout cas, Rapaport pense qu'il est nécessaire de mettre en relief les facteurs dynamiques et inconscients dans la conception de la

(87) Cf. C. Harold, in *The Psychoanalytic Quarterly*, 1944, 13, pp. 364-369

(88) Cf. *L'enfant dans la psychanalyse*, p. 64

(89) Cf. "The psychoanalytic concept of memory and its relation to recent memory theories" in *The Psychoanalytic Quarterly*, 1944, 13, pp. 16-42

(90) *Emotions and Memory*, International Univ. Press, New York, 1950. La première édition date de 1942 et est d'un autre éditeur

(91) Rapaport, *Ibid.*, pp. 140-153

mémoire et de l'oubli, qui sont liés en grande partie à la dimension affective et émotive de la personnalité. Il insiste sur l'influence des émotions dans la dimension effective et émotive de la personnalité. Il insiste sur l'influence des émotions dans la mémoire (emotional influence on memory) ou sur l'organisation émotionnelle de la mémoire et en général sur l'importance des facteurs émotifs mis en relief par la psychanalyse, comme la Gestalt insiste davantage sur la signification et l'organisation de la situation que sur la fréquence de la répétition. La quantité des émotions compte moins que leur intensité et leur qualité et pour cela Rapaport parle d'une "hiérarchie des facteurs émotifs" qui non seulement facilitent ou inhibent le souvenir, mais aussi concourent à son organisation et à sa structuration (92).

Rapaport une fois de plus a tenté ici de donner une dimension scientifique à la théorie psychanalytique et de la rapprocher des autres courants de psychologie, entre autres de la théorie de la Forme. Il a élargi la théorie freudienne, considérant l'importance des facteurs émotifs non seulement dans l'interprétation de l'oubli mais aussi dans l'organisation des processus mnémoniques, et ici la théorie analytique se rapprocherait non seulement de la Gestalt (ce qui est plus agréable pour le sujet a plus de sens et est plus facilement organisé), mais encore, à notre avis, de la théorie piagétienne qui contrairement à celle de la gestalt, met l'accent sur le sujet davantage que sur le milieu structurant. Cependant, l'interprétation piagétienne des processus mnésiques et de leur genèse n'est pas non plus exhaustive et n'insiste pas suffisamment sur les facteurs émotifs et elle doit être complétée par l'interprétation freudienne, perfectionnée à son tour par celle d'autres psychanalystes, en particulier Rapaport, qui jette implicitement un pont entre Freud et Piaget sur ce point particulier.

(92) Ibid., pp. 264-272. Hilgard, dans *Teorias da Aprendizagem* cite aussi diverses études expérimentales qui démontrent le poids des facteurs affectifs dans l'évocation et la reconnaissance, pp. 391-401

4.3 APPRENTISSAGE

Ce que nous avons dit de l'intelligence et de la mémoire, vaut en grande partie pour l'apprentissage. L'apprentissage peut se définir comme le processus qui, surtout après une expérience, produit un changement, relativement stable, dans le comportement ou dans la capacité d'opérer du sujet. Tout ce processus suppose l'acquisition des connaissances qui, chez l'homme, ne s'est pas faite sans intelligence, et suppose encore l'usage ou le maniement des connaissances mémorisées. C'est pourquoi parler de la mémoire est parler en grande partie de l'apprentissage et vice-versa. Apprendre, c'est mémoriser et aussi évoquer ces connaissances.

4.3.1. Divers modèles explicatifs de l'apprentissage

Avant de présenter l'interprétation psychanalytique de l'apprentissage, comme nous l'avons fait en ce qui concerne le fonctionnement cognitif et mnémonique, nous allons donner une vision générale des divers interprétations ou théories de l'apprentissage suivant en grande partie J. Berbaum qui, à son tour, essaie de résumer les divers courants psychologiques, et la littérature sur ce point est vaste. Les explications les plus diverses peuvent se réduire à cinq modèles que nous présenterons, depuis le plus automatique et qui fait pratiquement abstraction du sujet pour donner un plus grand relief à l'ambiance, jusqu'à celui qui est le plus contrôlé par le sujet :

1) **Modèle empiriste ou du comportement.** Il se fonde sur la théorie de l'association (associationnisme) par la contiguité. Cette explication est dominée par le behaviorisme qui affirme le conditionnement à travers le schéma Stimulus-réponse, et qui peut être un conditionnement simple, classique, en réponse, contigu (Pavlov) ou opérant, instrumental (Skinner) qui privilège la loi du renfort. Thorndike parle de la "loi de l'effet". D'autres auteurs expliquent l'apprentissage par des "essais et des erreurs". Dans tous les cas domine l'automatisme, involontaire ou réflexe (apprentissage avec une réaction réflexe). Le comportement est "incarné", impersonnel, en effet le sujet se comporte passivement, dominé par la situation. D'autres auteurs, bien qu'ils soient d'accord fondamentalement avec le modèle, donnent plus d'importance au sujet : les rats dans le labyrinthe (Tolman) ou les expériences avec les signes (Koehler) prouvent que les animaux n'agissent pas simplement au hasard, mais qu'ils interprètent d'une certaine façon la situation. Hull parle d' "incitations à agir", accordant également de l'importance au sujet, bien que l'ambiance constitue l'ultime déterminant du comportement. La répétition des comportements (renforcés) conduit à une plus grande probabilité de réapparition. Mais le fait de ne pas prendre conscience de la relation

entre cause et effet ne motive pas, ne crée pas d'intérêt, ne pouvant pour cela constituer un bon modèle pour l'apprentissage humain.

2) **Modèle structuraliste - Psychologie de la forme.** Cette théorie apparaît comme une réaction contre l'atomisme associationniste. Elle considère, au contraire, comme prioritaires les structures qui captent la globalité des éléments organisés entre eux. Elle valorise aussi l' "insight" ou la découverte subite et intuitive de la solution ("Eureka" d'Archimède). Piaget apprécie cette théorie, particulièrement en ce qui concerne la notion d'équilibre et de structures organisées ("lois d'organisation") à partir de la totalité ou globalité de la situation, il s'efforce de le perfectionner et de la compléter au moyen de quelques retouches importantes (93). Cependant la réponse, surtout dans cette théorie est encore dépendante de l'ambiance, bien que celle-ci soit perçue par le sujet. Mais la "forme" ou structure signifiante des données s'impose au sujet à travers la perception. Il s'agit d'un "structuralisme sans genèse", contrairement au "structuralisme génétique" de Piaget. On ne nie pas le rôle du sujet qui réorganise ou structure, mais on affirme qu'au début les formes perçues s'imposent à lui.

3) **Modèle inter-actionniste, cognitiviste ou constructivisme psychogénétique.** Il s'agit fondamentalement du modèle "épigénétique" ou cognitiviste de Piaget. On donne une importance équilibrée aux facteurs internes et externes. C'est la compréhension (interprétation ou représentation) de la situation de la part du sujet qui construit la réponse. Il y a une autonomie de celui-ci par rapport à l'ambiance, de laquelle il prend conscience et sur laquelle il agit. Il y a, par conséquent, une dynamique entre l'accommodation et l'assimilation ou intégration. Le sujet construit des structures ou schémas opératoires équilibrés. Ce travail d'équilibre entre schémas et objets constitue la prise de conscience, la conceptualisation ou compréhension de la situation. L'évolution de la connaissance se fait à travers la régulation entre les formes assimilatrices et les contenus accommodés. Il s'agit d'un processus d'équilibre endogène où la maturation ou l'évolution du sujet joue un rôle déterminant, bien qu'on n'explique pas tout par un simple mécanisme de maturation, mais pas non plus par une aveugle accumulation empirique de données. Il s'agit donc d'un modèle déjà très contrôlé sur le sujet et d'un modèle ou système épigénétique: chaque nouvelle étape s'intègre aux précédentes, contrairement aux modèles précédents qui n'expliquaient pas l'évolution. Piaget défend l'originalité de la connaissance et l'importance des attitudes du sujet qui commande les "opérations".

(93) Cf. *Problèmes de Psychologie génétique*, pp. 97-113

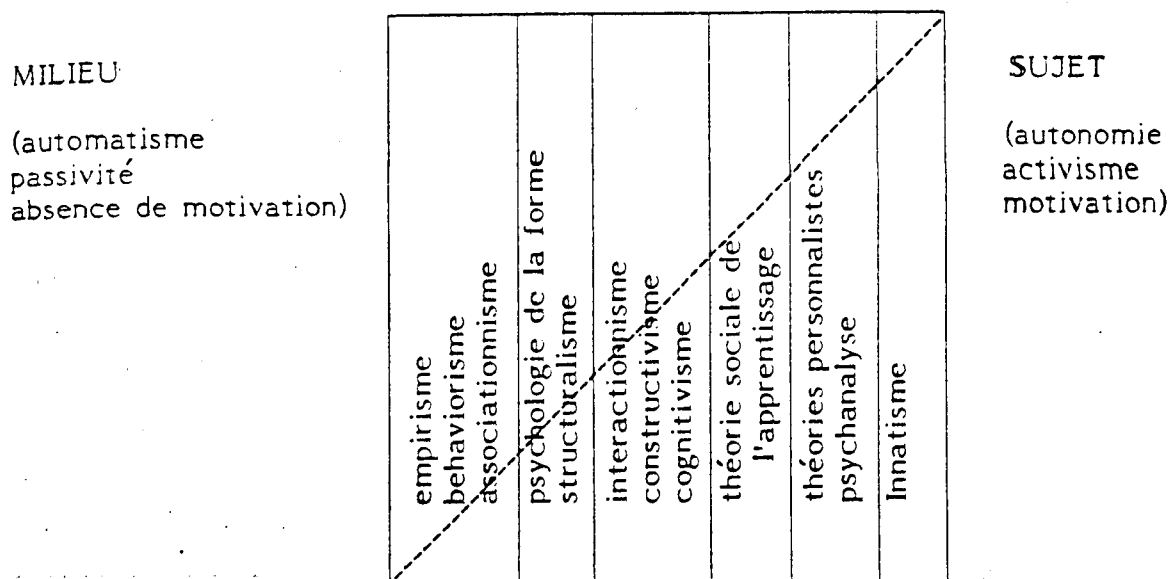
4) **Modèle personnaliste ou motivationnel.** Ce courant accorde de l'importance à la personnalité globale, considérant non seulement son aspect cognitif, comme cela se produisait essentiellement dans les modèles antérieurs, mais aussi affectif et volitif. Par suite il considère le rôle déterminant qu'ont l'attention, la motivation, les attitudes, les opinions, les projets, les initiatives, les valeurs, etc., dans l'apprentissage. On peut trouver dans la théorie sociale de Bandura le prototype de ce modèle que nous pourrions aussi appeler imitatif. Il contraste avec l'automatisme soutenu particulièrement par le behaviorisme, et il affirme, au contraire, qu'il n'y a renfort automatique qu'exceptionnellement, parce que : 1) le sujet peut ne pas répéter le comportement, même si celui-ci a été renforcé, parce qu'il prévoit (prise de conscience) que les conséquences favorables ne se reproduiront pas; 2) la connaissance des effets du comportement réalisé par d'autres sujets peut servir d'information (apprentissage "de remplacement") ou de connaissance "par procuration" (comme cela arrive dans la publicité qui explore cette forme d'expérience). D'où le fait que la théorie de l'apprentissage social a prêté une grande attention à l'apprentissage par imitation qui suppose une attention aux modèles présentés, la rétention ou la mémorisation de ces modèles, leur reproduction ou imitation, et finalement une bonne dose de motivation.

Ce modèle contraste avec les théories de Skinner et d'autres adeptes du comportementisme opérant ou instrumental et aussi avec les théories de Piaget. Selon celui-ci, l'imitation n'est possible que s'il ne s'agit pas d'un comportement très différent de celui qu'un enfant est capable de réaliser. Mais selon le modèle imitatif, l'enfant peut observer et ainsi apprendre des choses qui vont au-delà de son processus normal de développement.

La motivation peut précéder la maturation. D'autre part, le renforcement qui accompagne l'action des autres est une orientation pour le sujet, mais il ne conditionne pas nécessairement son comportement; on constate une interprétation des stimuli et non réponse automatique. Pour les behavioristes, le modèle servirait de stimulus, avec un éventuel renforcement, tandis que, pour Bandura, ce serait un renfort par anticipation.

5) **Modèle maturationniste ou innatiste.** Il attribue le progrès de l'apprentissage à la seule maturation du sujet; les circonstances ambiantes comptent peu ou pas du tout: L'accent est mis sur les capacités perceptives et d'intellection du sujet.

Nous pourrions tracer un graphique, résumant les 5 modèles d'apprentissage et situant aussi le modèle psychanalytique.



Aucun des systèmes n'a l'exclusive de l'explication et de l'interprétation de l'apprentissage et il s'ensuit qu'on doit faire un effort de complémentarité et d'interpénétration des divers modèles. Nous pensons que, chez Berbaum (comme chez d'autres auteurs), l'absence du modèle psychanalytique dans l'interprétation de l'apprentissage, comme de la mémoire et de l'intelligence ne facilite pas une meilleure compréhension du dynamisme de l'apprentissage.

Le modèle psychanalytique, et aussi les théories personnalistes et phénoménologiques, pourraient servir de pont entre les divers modèles. Dans le graphique, nous avons présenté l'interprétation de Freud à droite, parce qu'elle accentue l'importance du sujet par rapport à l'ambiance, bien que, d'autre part, le moi soit commandé en grande partie par le ça, comme il n'existe pas une autonomie suffisante et une motivation libre du sujet. Mais la "Psychologie du moi" remet l'équilibre entre les diverses forces psychiques.

Il est nécessaire aussi de tenir compte de l'influence des caractéristiques individuelles dans le processus de l'apprentissage, ce qui n'est pas pratiquement pas considéré dans les modèles antérieurs, qui se livrent à des théories générales. Les

travaux de Bruner et d'autres auteurs, en particulier Witkin, parlent de **styles cognitifs** propres à chaque sujet et de **dépendance - indépendance de champ** tandis que Rotter et d'autres auteurs parlent d'**expectatives** du sujet et de **lieu de contrôle interne-externe** (94).

4.3.2. Interprétation psychanalytique de l'apprentissage

Comme nous l'avons dit, la plupart des auteurs, étudiant les diverses théories de l'apprentissage, ignorent totalement l'interprétation psychanalytique. Mais il n'en est pas ainsi pour toutes, à commencer par l'oeuvre classique de Hilgard (95) qui consacre un vaste chapitre à la "Psychodynamique" de Freud. Sahakian fait de même (96), consacrant aussi un chapitre aux théories dynamiques de l'apprentissage répétant en grande partie ce qu'a dit Hilgard. Nous allons essayer de résumer la pensée de ces deux auteurs, qui notent la contribution de la psychanalyse freudienne à l'apprentissage, bien qu'ils ignorent les auteurs post-freudiens.

Sahakian affirme que, bien que le système freudien n'ait pas été développé essentiellement comme une théorie de l'apprentissage systématique, quelques-unes de ses conceptions (sur la mémoire, l'oubli, l'importance des facteurs émotifs, la motivation, les mécanismes de défense, en particulier le refoulement, etc.) sont applicables à l'apprentissage.

Hilgard pense qu'extraire une théorie de l'apprentissage des travaux de Freud ne constitue pas une tâche simple, étant donné que la psychanalyse est trop complexe et n'est pas encore assez mise en forme pour pouvoir être vérifiée expérimentalement. Mais on peut au moins présenter les suggestions de la psychanalyse qui sont liées à l'apprentissage. La première zone de correspondance entre les théories conventionnelles d'apprentissage et la psychanalyse est l'analogie entre l'interprétation de la réduction de la tension, de la "loi de l'effet" ou de la théorie du renfort et le **principe du plaisir** qui domine le processus primaire. Déjà l'hédonisme classique avait affirmé que l'homme agit, et que pour cela il apprend, essentiellement pour chercher le plaisir et éviter le déplaisir. Dans le processus primaire, la réalisation du désir est hallucinatoire, avec le développement du processus secondaire surgit une expectative plus réaliste à l'égard des événements futurs et les images de la mémoire remplacent

(94) Cf. J. Berbaum, *Apprentissage et formation*, PUF, pp. 19-55. Cf. P. Oléron, *op. cit.*, pp. 79-90; Cf. encore d'autres manuels sur les Théories de l'apprentissage

(95) *Teorias da Aprendizagem*, 1973

(96) *Aprendizagem-Sistemas, modelos e teorias*, (1980)

les hallucinations. Freud expose sa théorie essentiellement dans *Au-delà du principe du plaisir*. Le plaisir ou la douleur fonctionnent comme renforcement positif ou négatif qui produisent leurs effets positifs ou négatifs dans l'apprentissage. Le principe de *réalité* peut aussi être rapproché de l'apprentissage par essais et erreurs. Le rapprochement entre la théorie freudienne de la *compulsion pour la répétition* et les théories qui insistent sur la force de l'habitude et les comportements stéréotypés, à cause de frustrations successives, parce que le sujet ne peut pas dominer et comprendre la situation, est fécond.

D'autres conceptions de la psychanalyse ont eu une influence sur divers chapitres de la psychologie expérimentale et sur les théories de l'apprentissage. En premier lieu, l'importance donnée par Freud à l'*anxiété*, initialement considérée comme conséquence du refoulement de l'excitation libidinale et postérieurement, comme cause de ce même refoulement, puisque l'anxiété est attribuée au moi qui se défend d'elle à travers divers mécanismes, par exemple le refoulement. Bien que, dans les théories de l'apprentissage, l'anxiété soit la plupart du temps considérée comme impulsion ou stimulus d'action, pouvant aussi fonctionner comme son inhibition, le concept d'anxiété a été introduit dans la psychologie expérimentale à travers des auteurs qui se sont intéressés à la théorie freudienne. D'autres concepts psychanalytiques, comme la fixation, la régression et l'agressivité, ont été aussi introduits dans la psychologie expérimentale. En particulier, l'agressivité a été étudiée d'une façon approfondie expérimentalement, comme conséquence de la frustration, comme la théorie de Freud l'avait déjà fait.

D'autres suggestions de la psychanalyse n'ont pas été suffisamment explorées par la psychologie (comportementiste) de l'apprentissage, comme la relation de l'apprentissage avec les stades de développement que Freud a explorée, avant Piaget, et d'un autre point de vue, ce qui aurait pu donner aux théories de l'apprentissage une dimension plus génétique. Les théories freudiennes n'ont pas été appliquées suffisamment à l'apprentissage scolaire ou aux difficultés de l'apprentissage fondées sur une mauvaise relation (inconsciente) professeur-élève. On peut dire autant en ce qui concerne l'interprétation de la créativité. Au contraire, beaucoup d'expériences de laboratoire ont été faites sur l'influence des facteurs affectifs dans la mémoire d'évocation et de reconnaissance, accentuant surtout l'influence du refoulement.

Hilgard finit par synthétiser la contribution de Freud à l'apprentissage, affirmant que même Watson fut fortement influencé par la doctrine freudienne, quant il parlait de "non verbalisé" au lieu d'inconscient. Cependant Hilgard reconnaît que "la pensée psychanalytique est très complexe et formulée d'une façon imprécise, de sorte

qu'il n'est pas facile de découvrir ce qui est essentiel, ce dont on peut se dispenser et que des contradictions internes existent". De telles contradictions, ou ce qui s'avère sans importance, doit être écarté ou vérifié expérimentalement sans préjugés, mais en conservant les hypothèses les plus intéressantes (97).

(97) Cf. Hilgard, *Teorias da Aprendizagem*, 1973, pp. 362-407; Cf. aussi Sahakian, *Aprendizagem - Sistemas, modelos, teorias*, 1980, pp. 322-330

CHAPITRE V

INTERPRETATION PSYCHANALYTIQUE DU SYMBOLE ET DU LANGAGE

L'intelligence humaine s'exprime en grande partie à travers le symbole et le langage, qui est déjà une expression symbolique. Aussi faut-il parler brièvement de ces aspects qui sont intimement liés à l'intelligence et à l'apprentissage, et sont même à l'origine de ceux-ci.

5.1. CONCEPTION ET INTERPRETATION DU SYMBOLISME

Nous n'avons pas l'intention, ni la prétention d'épuiser l'argument, étant donné la grande complexité de la question et la divergence d'interprétation entre les divers auteurs: Freud, Jung, Lacan, F. de Saussure, Lévi-Strauss, Cassirer, Ricoeur, Rosolato, Blanchot ... venus de la psychologie, de la linguistique, de l'ethnologie, de la philosophie, de la littérature, etc. Nous nous proposons seulement de donner quelques notions, nous centrant fondamentalement sur la conception freudienne de "la symbolologie" (*die Symbolik*), la confrontant avec la conception piagétienne.

Etymologiquement symbole signifie "mettre ensemble" ou unir un objet divisé en deux. Il s'agit de la relation entre un signe, image ou objet, qui représente ou exprime une autre chose (abstraite) avec laquelle il a un rapport. Le symbole peut revêtir divers sens, et il faut distinguer au moins 5 catégories: 1) **conventionnelle** ou traditionnelle qui renvoie du concret à l'abstrait: lion-courage, balance-justice, alliance-fidélité, drapeau-nation... Il y a des relations analogues entre ces deux éléments plus ou moins conventionnels (artificiels) ou naturels; 2) **signes logicomathématiques et linguistiques** plus conventionnels que les précédents; 3) symboles plus ou moins **religieux** qui se réfèrent au transcendant, au monde invisible ou ineffable; 4) **symbolique psychanalytique** où l'on distingue aussi diverses interprétations: Freud, Jung, Lacan; 5) **symbolisme piagétien** comme façon de penser pré-opératoire.

Pour compliquer encore la compréhension du symbole, il faut dire qu'il y a une série d'expressions et de concepts qui en sont proches, facilitant une meilleure compréhension, mais en même temps rendant plus complexe le problème. Ainsi, on peut parler de métaphore, analogie, allégorie, comparaison, parabole, fable, signe, image, figure, type, énigme ... Etant donné l'inflation de ces termes et l'usage qu'on a fait

des mots symbole, symbolique et symbolisation (Freud parle de *Die Symbolik* et aussi de *Symbolisierung*, Cassirer de *Das Symbolische*, tandis que Lacan préfère parler de *Le Symbolique*), quelques auteurs utilisent plutôt le terme sémiotique. Mais la confusion demeure, de plus le "signe" a une connotation superficielle indiquant une relation plus immédiate avec le signifié (fumée-feu) ne nécessitant pratiquement pas d'interprétation.

Bien qu'il soit difficile de parler de symbole en général, on admet qu'il doit y avoir quelques **caractéristiques** fondamentales; être une expression super-individuelle; être plus concret et sensible que ce qu'il représente, l'explicitant mieux; avoir une certaine transcendance ou tenter de traduire l'indicible; être l'expression d'une pensée primitive, bien qu'il puisse être le signe d'une pensée supérieure; avoir une signification pas toujours présente à la conscience (manifestation de l'inconscient); avoir une certaine dualité et ambiguïté, dissimulant et en même temps révélant le symbolisé; il doit aussi avoir une connexion ou une relation plus ou moins naturelle avec le signifié. Le symbole peut traduire une pensée infantile, primitive et onirique, mais aussi une pensée supérieure, géniale et artistique. Il peut provenir du processus primaire et inconscient ou du processus secondaire et conscient. Il peut exprimer une dimension sociologique (emblèmes politiques ou religieuses), psychologique, religieuse, artistique, etc.

Le symbole en soi est neutre ou ambigu. Il est nécessaire de l'interpréter. Pour Ricoeur il n'y a pas à proprement parler de symbole sans interprétation. Le symbole, comme le langage, doit s'inscrire dans le "domaine herméneutique". C'est à travers l'interprétation que le symbole s'inscrit dans la philosophie du langage, puisque le symbole est une expression linguistique à double sens. Il y a une définition trop ample de la "fonction symbolique"; c'est la définition de Cassirer, inspirée par Kant, dans *Philosophie des formes symboliques*. Cet auteur réduit toutes les "fonctions médiatisantes" à une fonction qu'il appelle *das Symbolische*, qui désigne le dénominateur commun de toutes les manières de donner un sens à la réalité. On peut opposer à cette définition trop ample une autre définition trop restreinte qui s'exprime à travers l'analogie. On doit chercher de comprendre la notion de symbole en se référant à Cassirer, à l'analogie de tradition platonique et au symbolisme littéraire. Aussi Ricoeur propose-t-il de limiter le terrain d'application du concept de symbole à ce qui relève de l'acte d'interprétation. Ainsi, il y a symbole quand l'expression linguistique se prête, à travers le double sens ou multiples sens, à un travail d'interprétation qui est suscité par une "architecture de sens" en une "relation du sens au sens". Il n'y a pas de symbole sans un principe d'interprétation,

interprétation qui appartient organiquement à la pensée symbolique (1).

Freud présente sa théorie sur le symbolisme et la symbolisation en particulier dans *L'interprétation des rêves* et dans *Conférences d'introduction à la psychanalyse*, et plus précisément dans le chap. VI alinéa E) de la *Traumdeutung* (2) et dans le chap. X de la 2.e partie des *Vorlesungen* (3), où il parle aussi de l'interprétation des rêves. Il s'agit donc, essentiellement, d'une symbolique onirique à base de symboles sexuels, ce qui en fait une théorie limitée et dans une certaine mesure banale, dans la symbologie comme dans son interprétation. Cependant il s'agit d'un des concepts les plus élaborés par Freud, qui d'ailleurs a tant soit peu évolué dans son interprétation, en même temps qu'il s'est inspiré d'autres auteurs, comme il le reconnaît lui-même, tels Stekel, Scherner, Rank et Sachs, Jones, etc. Il y a des passages où Freud parle du symbole dans un contexte différent de celui des rêves: les symptômes hystériques sont des "symboles mnésiques", le cérémonial obsessionnel a une signification symbolique, le "symbole de négation" libère la pensée refoulée (4). La symbolique est présente dans les névroses, les mythes, les traditions populaires, etc. Elle fait partie de notre pensée archaïque, de notre "langage fondamental". Mais Freud s'intéresse essentiellement à la Symbolique sexuelle dans le rêve. Il insiste particulièrement sur la relation (*Beziehung*) constante, génétique, naturelle, symbolisant-symbolisé, qui a pour essence une comparaison (*Vergleich*). Le symbole masque ou cache le symbolisé (sexe, vie, mort) refoulé dans l'inconscient. Le symbole permet de tromper la censure, mais il est aussi effet de la censure, ambiguïté que Freud souligne. Bien qu'il s'intéresse à l'interprétation des rêves (sexuels), parce que la symbolique constitue le chapitre le plus important de la théorie des rêves, Freud se garde de la tentation de faire une espèce de "clé des songes" automatique, indépendante des associations du rêveur. Il nous avise que nous ne devons pas nous laisser séduire par la facilité d'interprétation, bien qu'il soit vrai que le rêve utilise des symboles déjà préparés dans l'inconscient, et qu'il semble que la relation entre symbolisant et symbolisé provienne d'une ancienne hérédité psychique. (5)

Nous allons résumer très brièvement, pour voir une autre perspective sur ce sujet,

(1) Cf. *De l'interprétation - Essai sur Freud*, 1965, pp. 13-28

(2) O.C., I, 559-592

(3) O.C., II, 2212-2225

(4) Cf. *La négation*, O.C., III, 2885

(5) Cf. *Psychanalyse et théorie de la libido*, O.C. III, 2666

la théorie de Piaget qui consacre un livre expressément à la formation du symbole chez l'enfant (1945) (6). Outre ce livre et d'autres allusions constantes à cet argument, il essaie (avec Inhelder) de synthétiser son point de vue, dans *La psychologie de l'enfant*, consacrant un chapitre à la fonction sémiotique ou symbolique. Au terme de la période sensorio-motrice l'enfant acquiert la capacité de se représenter quelque chose, un "signifié" quelconque à travers un "signifiant" qui sert de représentation comme le langage, l'image mentale, le geste symbolique, etc. Les linguistes parlent de symboles et "signes". On peut utiliser le terme "fonction sémiotique" pour désigner les fonctionnements conduisant à l'ensemble des signifiants différenciés. L'apparition de cette fonction sémiotique se produit après l'acquisition du schéma d'objet permanent, pendant la 2.e année, et l'on peut distinguer 5 conduites qui impliquent l'évocation représentative d'un objet ou d'un événement absent, supposant pour cela la construction ou l'emploi de signifiants différenciés: 1) imitation différée, qui peut s'opérer dans l'absence du modèle (avant, l'enfant pouvait imiter mais seulement en présence du modèle); 2) jeu symbolique ou de fiction; 3) dessin ou image graphique qui au début est l'intermédiaire entre le jeu et l'image mentale; 4) image mentale qui apparaît comme une imitation intériorisée; 5) évocation ou représentation verbale rendue possible par le commencement du langage et qui fonctionne comme une imitation verbale (7).

Qu'il nous soit permis de faire encore une allusion à la relation entre le jeu enfantin et la pensée symbolique selon Piaget, qui conclut son fameux cours de l'année universitaire 1953-54, à la Sorbonne, où il avait traité la relation entre l'affectivité et l'intelligence, en essayant de rapprocher sa théorie de celle de Freud. Dans les derniers cours, il reitère sa théorie, l'appliquant au jeu et au symbole, vus davantage comme une structure, où l'assimilation prédomine sur l'accommodation, que comme un contenu qui, cependant, est en même temps intellectuel et affectif. Après avoir présenté les diverses définitions du jeu enfantin selon les divers auteurs (le jeu vu comme activité désintéressée, spontanée, hédoniste, réalisation immédiate d'une nécessité), il conclut que la frontière entre le ludique et le non ludique n'est pas claire, d'où l'on peut conclure que le jeu est moins une

(6) M. Klein, par exemple, insiste sur l'importance de la formation du symbole dans le développement du moi. Cf. *Essais de Psychanalyse*, pp. 263-278. Winnicott le met en relation avec l'objet transitionnel. Cf. *De la pédiatrie à la psychanalyse*, pp. 114-115

(7) *La psychologie de l'enfant*, pp. 41-72

conduite typique qu'une polarisation de la conduite en général, vue en termes d'assimilation et d'accommodation; quand il y a équilibre entre les deux aspects, nous avons une conduite d'adaptation; si l'accommodation prédomine, nous avons imitation, et s'il y a prédominance de l'assimilation, alors nous parlons de jeu.

Piaget présente encore une classification des jeux enfantins selon les divers auteurs, proposant ensuite sa classification: 1) jeux d'exercice, sans structure particulière; 2) jeux symboliques ou de fiction, quand un élément structurel nouveau, le symbole, se superpose à l'exercice proprement dit; 3) jeux règles sociales où la pensée intellectuelle finit par supplanter la pensée symbolique. Ces trois classes de jeux connaissent une évolution ou un développement différents, les premiers apparaissant d'une façon très précoce, suivis par les jeux symboliques, pour céder la place progressivement aux jeux de règles. Quant à l'explication ou à l'interprétation du jeu (symbolique), Piaget présente les diverses théories classiques pour, ensuite, donner la sienne: le jeu comme un pôle de la conduite avec prédominance de l'assimilation, par opposition à l'imitation et aux conduites proprement adaptables, ce qui permet d'expliquer les diverses classes de jeux, en particulier le jeu symbolique.

Concluant ses conférences sur le jeu et le symbolisme, Piaget insiste sur la complémentarité entre l'intelligence et l'affectivité, se refusant à attribuer le jeu essentiellement à l'affectivité, comme on aurait pu s'y attendre. Dans le jeu symbolique comme dans les autres, nous trouvons une structure (qui est cognitive) et un contenu (qui peut être affectif, cognitif ou les deux en même temps). On ne peut pas opposer la pensée, qui serait sociale, aux sentiments, qui seraient individuels; il existe une pensée et une activité sociables et aussi égocentriques. Dans le jeu non plus, il n'y a pas de prédominance de la structure sur l'énergétique ou vice-versa. La polarité dans la conduite ludique n'est pas entre l'affectivité et la connaissance, mais entre le moi et le réel, entre les personnes et les objets. Plus précisément, sous la pensée symbolique, il existe aussi une pensée symbolique inconsciente qui se manifeste particulièrement dans le rêve, et il y a une continuité entre le symbolisme ludique et le symbolisme onirique. Piaget accorde à Freud que les tendances refoulées s'expriment à travers les symboles pour échapper à la censure. Mais une telle explication ne rend pas compte de la pensée symbolique dans son ensemble, mais seulement du symbole onirique ou des contenus symboliques. D'ailleurs, l'explication de la pensée symbolique ne doit pas être recherchée uniquement du côté des contenus. Si l'on prête attention seulement à la manière de la pensée, on est tenté de ne voir en elle qu'une émanation de la vie affective. Mais si l'on considère la pensée symbolique dans son processus, on trouve une connexion entre l'affectivité et l'intelligence, où,

une fois de plus, comme dans la pensée en général, l'énergétique provient de l'affectivité et la structure de l'intelligence.

En conclusion, Freud parle de symbole et symbolisation essentiellement dans le rêve et lorsqu'il essaie d'interpréter son contenu latent (contenus sexuels refoués, qui échappent à la censure précisément en se masquant comme le symbole, qu'il faut interpréter), tandis que Piaget étudie davantage le symbole dans son processus de genèse et d'évolution de l'intelligence entre la période sensorio-motrice et la période des opérations proprement dites (le symbole domine et caractérise la période pré-opératoire). Freud l'interprète seulement du point de vue affectif, tandis que Piaget le voit comme une pensée dont l'énergétique est affective et dont l'intelligence constitue une structure. Chez Freud, il est difficile d'expliquer comment le symbole, espèce de pensée onirique (sexuelle), se transforme ou évolue vers la pensée proprement dite, (bien que dans quelques passages Freud considère aussi d'une certaine façon le symbole comme pré-pensée) tandis que chez Piaget le symbole, qui apparaît tout de suite après la constitution de l'objet permanent, et où prédomine l'assimilation, est l'expression de la pensée pré-opératoire qui se manifeste à travers le langage, le jeu, l'imitation, etc.

5.2 LANGAGE, SYMBOLE ET INTELLIGENCE

Il n'est pas possible de bien comprendre l'intelligence et la connaissance sans référence au langage et à la parole, qui est expression fondamentale, bien que non exclusive, de la pensée humaine. D'où le fait que la linguistique occupe aujourd'hui une place privilégiée dans la littérature, la philosophie, la phénoménologie, l'exégèse ou l'herméneutique bibliques, dans l'histoire comparée des religions, dans l'anthropologie, la psychologie, la psychanalyse. Il manque encore, comme le dit P. Ricoeur, une "grande philosophie du langage" ou un "Leibniz moderne" capable de la réaliser (9).

Sans le langage, il n'est pas non plus possible de comprendre complètement la symbolique. Le symbole fait le langage et le langage fait le symbole. Bochelard fut l'un de ceux qui tentèrent le plus de rapprocher le symbole du langage. Selon lui, l'image poétique nous place à l'origine de l'être parlant ou elle "devient un nouvel

(8) Cf. "Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant", in *Bulletin de Psychologie*, 1953-1954, 7, pp. 702-709

(9) Cf. *De l'interprétation*, p. 14

être de notre langage; elle nous exprime, nous faisant ce qu'elle exprime" (10). Cette image-verbe qui traverse l'image-représentation est le symbole. Pour Ricoeur, "il n'y a pas de symbolique avant l'homme qui parle" (11).

Piaget considère que le langage est la condition nécessaire, bien que non suffisante, de la formation de structures de classes et de relations. La formation de la pensée et l'acquisition de la parole supposant la représentation et la constitution de la fonction symbolique. La période sensori-motrice est nécessaire pour qu'il y ait la fonction sémiotique, dont le langage est une manifestation privilégiée, bien que non exclusive. Pour Vigotski non plus la structure du langage n'est pas le miroir de la structure de la pensée, parce que celui-ci ne s'exprime pas uniquement à travers la parole, bien qu'il y trouve sa réalité et sa forme (12). Bien qu'ontologiquement l'intelligence précède le langage (sans intelligence, le langage ne serait pas possible), le langage conditionne le développement de l'intelligence et il est facteur de son développement. Sans le langage, l'intelligence ne pourrait pas s'exprimer socialement et du point de vue culturel. L'usage et l'exercice de cet "instrument de travail" social favorisent aussi le développement des potentialités du sujet, assurent sa communication et son succès social (les plus défavorisés dans l'usage de ce "code" ont d'immenses difficultés scolaires) (13).

Il est au-delà de notre propos de nous étendre sur la question de la linguistique dans sa relation avec le symbole et l'intelligence. Contentons nous d'une allusion à Freud et à l'interprétation psychanalytique de ce phénomène humain, pour la compléter ensuite par la vision piagétienne. Freud se réfère fréquemment au langage, s'efforçant d'interpréter sa genèse et ses anomalies. Dans *Interprétation des rêves*, il se plonge dans le "langage onirique" qui s'exprime de façon symbolique et complexe, parce que l'inconscient utilise divers dialectes, et ce langage doit, pour cela, être techniquement interprété (14). La plupart de ces considérations peuvent s'appliquer à l'interprétation du langage normal, en intime liaison avec l'évolution de la pensée. Freud parle fréquemment de "représentations de mots" en relation avec l'apparition du système

(10) *La poétique de l'espace*, p. 7; cité par Ricoeur, *Ibid.*, p. 24

(11) *Ibid.*, p. 25

(12) Cité par Ajuriaguerra, *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, pp. 329-347

(13) Cf. Oleron, *L'intelligence*, pp. 122-125

(14) O.C., II, 1857-59

inconscient, conscient et en relation avec la genèse de la pensée et du langage (15). Les "représentations de mots" seraient davantage d'ordre acoustique et surtout conscients tandis que les "représentations de choses" seraient plus visuelles et inconscientes. Dans les *Conférences d'Introduction à la Psychanalyse*, parlant des rêves, il recommence à insister sur l'intérêt de la psychanalyse pour l'étude de l'évolution du langage (16). Freud a encore consacré (dans *L'intérêt de la psychanalyse*) un chapitre à la philologie, où il traite particulièrement du langage onirique (17). Il y cite H. Sperber qui a affirmé que le langage a, à l'origine, une signification sexuelle (attraction des sexes) transférée par la suite au travail qui conserve encore des aspects libidinaux (18). Freud s'est toujours laissé séduire par la "magie de la parole" qui dans l'analyse produit des effets thérapeutiques (19).

Dans les sessions des premiers psychanalystes à Vienne, en présence de Freud, il y a aussi des références au langage. On affirme par exemple que les processus psychiques accèdent à la conscience à travers les "représentations de mots" (20). Le Dr. Bass étudie la relation entre la parole et la pensée, équivalente à la relation entre conscient et inconscient. Freud se montre réservé, mais il admet que les mécanismes inconscients interviennent dans l'expression verbale (21).

Il existe une importante littérature psychanalytique sur ce sujet, particulièrement sur les difficultés ou "disfonctions" du langage oral et écrit. Un article de S. Atkin sur l'interprétation psychanalytique du langage et de la pensée, traitant des aspects affectifs du langage et de la pensée, vus à travers la capacité de symbolisation (22), mérite au moins une allusion. Du point de vue psychanalytique, il est évident que la vocalisation produit chez l'enfant un plaisir semblable à celui qui est provoqué par les exercices moteurs. Chaque mot émis correspond à une émotion et a également une signification symbolique. Aussi, le mot "papa" ou "maman" existe-t-il

(15) O.C., III, 2705, 2724

(16) O.C., II, 2234

(17) O.C., II, 1857-59

(18) Freud cite de nouveau cet auteur plus amplement dans *Conférences* (O.C., II, 2224).

M. Klein se réfère, elle aussi, à Sperber dans *Essais de Psychanalyse*, p. 119

(19) Cf. *Traitement par le psychique*, O.C., I, 1020

(20) Cf. *Minutes*, I, p. 142

(21) *Ibid.*, II, 164-170

(22) Cf. "Psychoanalytic considerations on language and thought", in *The Psychoanalytic Quarterly*, 1969, 38, pp. 549-582

sous une forme pratiquement identique dans beaucoup de langues, ce qui fait penser que l'enfant ressent du plaisir à cette vocalisation et symbolise dans les consonnes labiales l'acte de têter. D'autre part, selon Decroly, le pronom "je" apparaît plus fréquemment en des phrases plus marquées par l'affectivité. Pour Piaget, avant l'apparition du "je", l'enfant confond sa représentation avec celle des autres. Pour Wallon employer le pronom personnel a un rapport avec le sentiment de la personnalité (23).

Sans nous attarder davantage à l'interprétation freudienne et psychanalytique, voyons sommairement ce que pense Piaget du langage et de sa relation avec le symbole, l'intelligence et la pensée. Rappelons que le premier livre de Piaget a porté justement sur le langage et sur sa relation avec la pensée - **Le langage et la pensée chez l'enfant** (1923). Dans un symposium tenu à Paris en 1954 il a présenté une communication sur le langage et les opérations intellectuelles, se posant une série de questions qu'il n'arrive pas à résoudre complètement. Le langage constitue une condition nécessaire à la réussite des structures logiques, mais il ne constitue pas une condition suffisante à leur formation. Même si l'on considère le langage comme une condition nécessaire, mais non suffisante de la constitution des opérations, il reste à déterminer, entre autres choses, si les opérations ne fonctionnent que sous leur forme linguistique, ou si elles résultent de "structures d'ensemble" ou de systèmes dynamiques, non formulés en tant que systèmes du langage courant (24).

Piaget consacre une des **Six études de psychologie** (1977) au langage et à la pensée du point de vue génétique. Il commence par traiter de la pensée et de la fonction symbolique, distinguant les symboles (signifiants plus individuels et motivés) des signes (signifiants arbitraires ou conventionnels). Le jeu symbolique ou jeu d'imagination apparaît plus ou moins quand apparaît le langage, mais indépendamment de lui, jouant un rôle important dans la pensée des enfants. Il existe une fonction symbolique plus vaste que le langage et à laquelle on doit attribuer en grande partie l'origine de la pensée. La pensée précède le langage, bien que celui-ci la transforme profondément, surtout durant la période des opérations formelles. En conclusion, "le langage ne suffit pas à expliquer la pensée", en effet ses structures plongent leurs racines dans

(23) Cité par Ajuriaguerra, *op. cit.*, pp. 340-342. Cf. encore le livre de Goeppert, **Linguagem e Psicanálise**, Cultrix, São Paulo, qui résume bien la pensée de Freud et aussi de Lacan sur le langage

(24) Cf. **Problèmes de psychologie génétique**

l'action et dans des mécanismes sensorio-moteurs plus profonds que le fait linguistique. Mais il est aussi vrai que "plus les structures de la pensée sont raffinées plus le langage est nécessaire pour l'achèvement de son élaboration". Ainsi, le langage est "une condition nécessaire, mais non suffisante, pour la construction des opérations logiques". C'est dans le double sens de la condensation symbolique et de la régulation sociale que le langage est indispensable à l'élaboration de la pensée. Langage et pensée s'appuient mutuellement en une action réciproque continue. Mais tous deux dépendent finalement, de l'intelligence elle-même qui est "antérieure au langage et indépendante de lui" (25).

Comme Inhelder, Piaget se réfère, dans *La Psychologie de l'enfant* (1966), au problème du langage, le mettant en relation avec d'autres formes de la pensée ou de la fonction sémiotique: imitation différée, jeu symbolique, dessin, images mentales, souvenirs-images, avec lesquels il maintient une unité considérable et qui permet la représentation des objets et le développement de la pensée. Il étudie aussi la relation entre le langage et la pensée, la logique et les opérations. Les racines de la logique doivent être cherchées dans la coordination générale des actions à partir du niveau sensorio-moteur et non à proprement parler dans le langage, bien que celle-ci acquière un rôle plus important. En dernière analyse, c'est l'intelligence qui structure le langage comme les autres expressions sémiotiques (26).

(25) *Op. cit.*, pp. 119-133

(26) *Cf. op. cit.*, pp. 66-72

CHAPITRE VI

INTERPRETATION PSYCHANALYTIQUE DE LA CREATIVITE

Ayant analysé du point de vue psychanalytique l'intelligence et ses facteurs et expressions les plus caractéristiques, nous devons encore traiter de la création et de la créativité, dans leur relation avec l'intelligence et la personnalité, car elles constituent un facteur important de l'intelligence.

6.1. CONCEPT ET DIVERSES DIMENSIONS DE LA CREATIVITE

Le concept de création et de créativité pourrait être abordé sous les points de vue les plus divers: philosophique, artistique, économique et industriel (marketing), pédagogique, etc. Ce qui nous intéresse plus particulièrement, c'est le point de vue psychologique et psychanalytique. Il n'est pas facile de définir ce concept, et il y a beaucoup de termes qui ont des connotations plus ou moins proches, comme production, génération, inspiration, découverte, invention, intuition (insight), imagination, imitation, génie (Buffon parle de "moment de génie"). On pourrait encore rapprocher la création du processus du jeu, de l'anecdote, du symbole, de la métaphore et de la métonymie, du rêve et de l'illusion, de la beauté, de la nouveauté... Freud y voit un "pouvoir énigmatique". D'autres parlent de pulsion, de désir, de nécessité, d'élan, d'ivresse créatrice, de "don artistique", de "décollage créateur" (Anzieu), de "forces de décollage" (Proust).

Déjà, Platon avait comparé le processus de création à celui de génération. Il peut aussi être comparé au processus d'éducation et encore à celui d'ingestion et de la digestion alimentaire: il y a un commencement ou une genèse, une évolution, et un terme ou résultat final. Peut-être le créateur s'identifie-t-il plus à la mère qu'au père (peut-être est-ce le cas de Freud lui-même). Dans l'engendrement il y a un processus de symbiose entre mère et fils qu'on constate d'une certaine façon dans la "grossesse" artistique. L'enfant est fait et il fait aussi sa mère; la mère meurt en quelque sorte dans l'enfant. Le "créateur" fait et en même temps est moulé par sa propre "créature" ou oeuvre d'art. Il détruit en quelque sorte la matière première primitive pour la "recréer", en un processus dialectique qui est en partie lié à la thèse-antithèse-synthèse hégéliennes. Il y a pour cela dans la création, comme dans la génération, une

expérience contradictoire sentie par le créateur qui se voit plongé en même temps dans la joie et dans la souffrance, qui éprouve liberté et contrainte, pouvoir et impuissance, qui connaît la vie et la mort, pendant le processus et surtout au moment final, à la naissance de l'oeuvre.

La création met l'homme en présence de lui-même et de son oeuvre, elle le place devant l'aventure et le risque. L'auteur s'enrichit mais il perd aussi quelque chose de lui-même. Il fait ce qui est et est ce qu'il fait. La véritable création est toujours auto-crédation dynamique et pleine de tension. Le créateur sent un vide et le tourment de voir son oeuvre devenir indépendante en emportant quelque chose de lui. Mais l'artiste est aussi confronté avec le milieu socio-culturel et jugé par lui. Il s'agit du problème de la reconnaissance et de l'appréciation de la part du public. La création n'est jamais un fait privé mais social. L'interprétation de la part de l'autre peut compléter l'oeuvre, mais elle peut aussi la diminuer. Ni le "créateur" ni sa "créature" ne peuvent vivre indépendamment de la critique ou du jugement positif ou négatif du public. Cependant, souvent la reconnaissance ne se met à oeuvre que très postérieurement et après que l'auteur s'est affirmé à travers d'autres productions.

M. -L. Rouquette a consacré une monographie à la créativité (1), lui donnant une interprétation scientifique et industrielle. Il commence par affirmer que la notion de créativité "est l'une des plus mal définies et en même temps des plus fascinantes" (2). Déjà en 1959 I. Taylor recensait plus de 100 définitions se référant à la créativité (3), bien que normalement elles mettent l'accent sur des éléments communs, comme la représentation heuristique, le sens du nouveau, de l'extraordinaire, un certain don ou une certaine grâce, l'inspiration, une forme de médiation, une espèce d'épiphanie. Rouquette définit la créativité comme "ensemble des comportements développés comme réponse à un certain type de situation" (4). cependant, il prévoit que la notion de créativité puisse en arriver à se transformer progressivement et peut-être à disparaître comme catégorie autonome, puisqu'elle couvre un domaine aux frontières incertaines (5). Aussi assiste-t-on récemment à un "certain relâchement" dans l'investigation sur la créativité, signe d'une "prise de conscience progressive de la fragilité scientifi-

(1) *La créativité* - 3.ème ed., PUF, (Que sais-je?), 1981

(2) *Ibid.*, p.5

(3) *Ibid.*, p. 8

(4) *Ibid.*, p. 112

(5) *Ibid.*, p. 119

que de ce concept (6).

Dans ces conditions, Rouquette n'étudie pas la créativité artistique parce qu'il n'existe pas de rigoureux travaux d'évaluation (7), il s'intéresse plutôt à la dimension économique et commerciale de ce concept, pratiquement équivalent à la **production**, étant donné que "le créateur est devenu un producteur" (8). La créativité devient ainsi une "science de la production scientifique", une "science de la science", une "supra-science". Aussi parle-t-on de la "technologie de l'invention", de **Brainstorming** et de **cinétique** (le mot est de Gordon) pour une technique créative plus complexe (9). Cette théorie peut être discutable, parce que le plus souvent cette construction n'a pas de connotation industrielle, et se réfère essentiellement à des expressions artistiques, et inclut une interprétation psychanalytique, tandis que l'auteur n'y fait référence que dans la conclusion. Mais Rouquette entend lui donner une plus grande rigueur et expose 3 **lignes d'investigation** dans une tentative pour mesurer la capacité créatrice, bien que, avec Thorndike, il doute que l'attribut "créatif" puisse désigner quelque chose de spécifique et de cohérent: 1) créativité comme **caractéristique personnelle**: il s'agit d'une virtualité de la personne qui doit trouver des conditions favorables pour pouvoir se manifester. Dans cette perspective, qui a été à la mode au lendemain de la guerre, on a vu naître de nombreux tests de créativité tendant à mesurer des réponses originales ou diverses formes de créativité. Maslow distingue créativité primaire (spontanée) et créativité secondaire (contrôlée). Taylor désigne 5 niveaux hiérarchisés de créativité: expressive (originale), productive (manifestation de talents), inventive (perception de nouvelles relations), innovatrice (supérieure à la précédente et génératrice de progrès) et émergente (encore plus élaborée, donnant origine à des principes totalement nouveaux); 2) créativité comme **produit** (oeuvre d'art, découverte technique et scientifique, etc.). Chiselin distingue 2 niveaux de performance: l'un de qualité supérieure (une nouvelle unité de signification, un nouveau complexe sémantique sont créés) et l'autre de qualité inférieure (il s'agit à peine d'adaptation d'un complexe sémantique). Dans le premier cas on assiste à une création de schémas, et dans le second seulement à la modification des schémas existant déjà auparavant. Mais il n'est pas facile de définir la valeur ou la qualité d'une oeuvre ou d'une production, bien qu'elle coïncide avec l'originalité; 3) créa-

(6) Ibid., p. 121

(7) Ibid., p. 117

(8) Ibid., p. 11

(9) Ibid., pp. 47-85

tivité comme processus spécifique. Wallas distinguait 4 étapes: préparation, incubation, illumination et vérification. Harris parle de 6 phases: reconnaissance de la nécessité, recueil d'information, traitement de cette information, imagination des solutions, vérification et application. C'est dans l' "illumination" (Wallas) ou dans l' "imagination de solutions" que réside le coeur du processus créatif. Mais il reste encore à expliquer comment les solutions se constituent en réalité. Guilford parle d' "intelligence divergente" et la créativité peut s'expliquer à l'aide des divers styles cognitifs. Mais c'est peut-être la conception associationniste, qui va de l'empirisme anglais aux néo-béhavioristes, qui donne l'explication la plus critique du processus créatif. Pour Mednick, il existe 3 façons principales d'atteindre une solution créative: le hasard, la similitude et la médiation d'autres éléments ou symboles. Rouquette parle encore de la **situation créative**, distinguant quatre niveaux d'entrée dans le processus créatif (type de problème, conditions opérationnelles, environnement cognitif et conditions physiques) et les fonctions de sortie ou du "produit achevé" (10).

Pour M. Huteau les études sur la création et la créativité se montrent assez peu concluantes. Pour Guilford la pensée divergente se manifeste par la production de réponses nombreuses (fluidité), variées (flexibilité) et originales (originalité). Torrance ajoute encore une autre variable - l'élaboration. Cependant, les études expérimentales n'ont pas prouvé la validité de ces variables et il semble qu'il "existe pas une dimension de "pensée divergente" très différente de l'intelligence générale. Ainsi, d'autres auteurs comme Kogan, insistent sur l'association, qui se manifeste particulièrement dans la production d'analogies et de métaphores. Les études récentes se centrent sur cette pensée associative fondée en grande partie sur l'imagination (11).

Pearson attribue la créativité à un conflit entre le moi et les pulsions instinctives, dans lequel le moi met en jeu le mécanisme de défense de la sublimation. Ainsi, "la créativité est une sublimation mais toutes les sublimations ne sont pas créatives (12). Par exemple, l'apprentissage de la mathématique est aussi une sublimation, mais il n'est pas créatif (plus loin, il distingue deux types de sublimation) (13). L'auteur compare le jeu, le travail et l'art créatif. Le jeu est l'expression directe d'une pulsion instinctive qui est permise à cause de l'absence du superego

(10) Ibid., pp. 13-28

(11) Cf. M. Huteau, *Les conceptions cognitives de la personnalité* (1985), pp. 231-241

(12) Cf. *Psychoanalysis and the Education of the Child*, 1954, p. 199

(13) Ibid., pp. 216-218

pendant le jeu. Le travail est l'expression sublimée d'une pulsion instinctive, mais la sublimation est influencée par d'autres facteurs, comme l'imitation et l'identification. Finalement, l'art créatif est l'expression sublimée d'une pulsion instinctive mais elle implique l'acte de faire quelque chose de nouveau (14).

6.2. RELATION ENTRE CREATIVITE, INTELLIGENCE ET PERSONNALITE

Un article de F. Barron et D. Harrington, qui porte justement ce titre, analyse les divers points de vue cette trilogie, en se servant d'une ample gamme d'auteurs (15).

Nous avons déjà signalé la relation entre l'intelligence et la créativité, en nous référant en particulier à Guilford qui distingue entre intelligence "divergente" et "convergente", celle-ci étant plus propice à la créativité. Cependant, ces facteurs ne paraissent pas très différents de l'intelligence générale. Nous pourrions affirmer qu'une intelligence "affective" serait davantage prédisposée à la création artistique, tandis qu'une intelligence "pure" ou plus rationaliste et analytique fonctionnerait mieux dans la créativité scientifique. Jung parle de "animus" et "anima"; l'artiste serait plus dominé par l' "anima". Janet, de son côté, attribue la créativité à une intelligence supérieure, mais il peut y avoir de grands créateurs avec une intelligence modeste. Pour l'étude de la relation entre intelligence et créativité, nous devrions de nouveau définir l'intelligence et ses divers facteurs, comme la créativité et ses conceptions et expressions les plus diverses. Cependant nous ne pouvons pas éluder le problème, au moins sous son aspect global, car les auteurs notent une faible corrélation entre intelligence et créativité, bien qu'on puisse affirmer que la créativité est aussi un facteur de l'intelligence.

Selon Hilgard et Atkinson, il existe une faible corrélation entre les résultats obtenus dans des tests d'intelligence et la capacité créatrice, en particulier chez les artistes, parce que chez les savants la corrélation est plus élevée (16). Oléron note que les sujets créatifs en général sont bons intellectuellement. Mais beaucoup de personnes intelligentes ne sont pas créatives, ou parce qu'il y a des formes d'intelli-

(14) Ibid., p. 199

(15) Cf. "Creativity, Intelligence and Personality", in *Annual Review of Psychology*, 1981, 32, 439-476

(16) *Introduction to Psychology*, (1976), pp. 388-389

gence différentes, soit parce que la créativité va au-delà de l'intelligence (17). En tout cas, si on revient aux études de Guilford sur l'intelligence convergente et divergente, il semble que les individus de tendance convergente possèdent généralement un haut Q.I., tandis que les divergents ne se situent pas nécessairement au sommet de l'échelle de l'intelligence. On peut donc conclure avec beaucoup d'auteurs que l'intelligence et la créativité constituent deux dimensions indépendantes (18).

Il y a un article de M. Wallace et N. Kogan (19) qui mérite une référence spéciale. Les auteurs commencent par narrer la longue controverse sur la distinction entre les deux constructions, controverse en pure perte parce qu'on n'a pas bien défini les termes ni fait les recherches dans les meilleures conditions. Aussi procédèrent-ils à une investigation faite dans un climat de liberté et de décontraction, créant 4 types ou groupes, après avoir mieux défini les termes et les caractéristiques de la personnalité. Voici sommairement les résultats: 1) **haute créativité-haute intelligence**: ces enfants réussissent à se contrôler et à être libres; il sont sûrs d'eux, auto-confiants, concentrés, enthousiastes; 2) **haute créativité - faible intelligence**: ils s'agit des enfants les plus désavantagés en tout, en conflit avec eux-mêmes et avec l'ambiance scolaire, hésitants et obsédés par le sentiment d'inutilité et d'incapacité, bien que, dans une ambiance décontractée, ils puissent avoir un rendement intellectuel; 3) **faible créativité - haute intelligence**: ils peuvent être décrits comme des enfants "voués" au succès scolaire; l'insuccès serait pour eux une catastrophe, d'où l'effort continuel pour atteindre les objectifs, ce qu'ils font avec une certaine assurance; 4) **faible créativité - faible intelligence**: ces enfants peuvent développer des attitudes défensives et même pathologiques, mais aussi compenser leurs limites à travers une intense activité sociale. En conclusion, il existe deux modes de pensée (deux façons de penser) ou deux fonctionnements cognitifs différents avec également des caractéristiques différentes de personnalité. Les enfants d'intelligence élevée et de faible créa-

(17) Cf. *L'intelligence*, (1982), pp. 98-104

(18) Cf. Rouquette, *op. cit.*, pp. 15-16 et 18-19

(19) "A new look at the creativity-intelligence distinction", in *Journal of Personality*, 1963, 33, pp. 348-369; Pio Scilligo reproduit cet article dans son recueil *La Psychologie dans l'Ecole et la Famille*, pp. 96-115. Trois ans avant, Getzels et Jackson avaient publié leur fameux livre *Créativité et Intelligence* (1962) qui déclencha une série de publications sur la corrélation entre ces deux variables. Cf. un résumé de ces auteurs et d'autres travaux sur la Créativité chez A. Ziv, et J.M. Diem, *Psychopédagogie expérimentale*, ESF, Paris, 1975, pp. 100-114

tivité seraient les plus prédisposés au succès scolaire. Mais ils ne l'expliquent pas suffisamment. Plus récemment F. Doutriaux, dans une étude sur les relations chez l'enfant entre la créativité, l'intelligence, le succès scolaire et le milieu socio-culturel (20) conclut que la créativité apparaît comme une "dimension originale" qui ne paraît liée ni à l'intelligence, ni au niveau socio-culturel, constatation qui permettrait, à partir d'un point de vue pédagogique, de développer mieux à l'école ce potentiel créateur assez négligé.

Peut-être les difficultés qu'on éprouve à obtenir des corrélations entre l'intelligence et la créativité sont-elles dues au caractère vague des deux concepts. C'est pourquoi le livre de L. Rieben (21) qui tente de confronter les trois dimensions sur lesquelles on peut appuyer l'examen des fonctions cognitives: l'intelligence globale (mesurée par le WISC), l'intelligence opératoire (mesurée par quelques épreuves d'inspiration piagétienne) et la créativité (mesurée par quelques tests américains) est pleine de mérites. Il s'agit encore d'une tentative pour interpréter la créativité (celle que l'auteur préfère appeler, avec Guilford, la "pensée divergente") en fonction de la distinction piagétienne entre l'opératif et le figuratif ou symbolique. L'auteur n'arrive pas à des résultats concluants, il éprouve, par exemple, une difficulté à interpréter les relations entre la créativité et l'intelligence opératoire (chez les enfants de 6 ans les corrélations sont positives, tandis qu'à 8 ans, quand ils ont atteint l'opératoire concret, elles sont négatives) (22). Mais ce livre a le mérite de soulever beaucoup de problèmes sur le concept de l'intelligence et de la créativité, d'insister sur la dimension différentielle et génétique des dits concepts et de poser des questions psychopédagogiques particulièrement au niveau scolaire qui ne favorise pas suffisamment un "mode créatif d'enseignement" et un "mode créatif d'apprentissage" (23).

Quant à la relation entre la créativité et la personnalité, beaucoup d'investigateurs ont cherché des corrélations entre la créativité et divers facteurs de la personnalité ou du comportement. Selon Muenstergerg et Mussen les artistes présentent plus

(20) Cf. "Relations entre créativité, intelligence, réussite scolaire et milieu socio-culturel chez les enfants", in *Revue de Psychologie Appliquée*, 1980, 30, (3), pp. 117-183

(21) *Intelligence et pensée créative*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1978

(22) *Ibid.*, pp. 100-113

(23) *Ibid.*, p. 124

fréquemment des sentiments de culpabilité, ils sont plus introvertis et montrent une plus grande dépendance à l'égard des parents. Pour d'autres auteurs, les personnes plus créatives ont un grand besoin d'autonomie, une tendance à l'originalité; elles sont non-conformistes et plus entreprenantes, capables de prendre des risques, et ont une plus grande fluidité verbale (24). Comme nous l'avons vu. Rouquette désigne comme première ligne d'investigation la créativité comme caractéristique personnelle, puisqu'il s'agit d'une aptitude de la personne qui a besoin de trouver des conditions favorables pour pouvoir se manifester (25). Hilgard et Atkinson, parlant de la personne créatrice affirment que la quantité et la qualité des productions présentent des corrélations positives, bien qu'on ne doive pas confondre le volume de travaux publiés avec le génie (26). Bien qu'il y ait des différences significatives selon les groupes professionnels, les auteurs ont détecté quelques traits communs de la personnalité créatrice: indépendance de pensée et d'action, moindre dogmatisme ou plus grand relativisme, reconnaissance de leurs propres impulsions irrationnelles, préférence pour la complexité et la nouveauté, sens de l'humour, prédominance des valeurs théoriques et esthétiques. Toutes ces caractéristiques pourraient se résumer dans la flexibilité: les personnes créatives sont plus flexibles que les moins créatives (27). Les individus créatifs se présentent encore comme non conformistes socialement (28).

Quant au problème de savoir si les personnes créatives sont plus ou moins névrosées que les personnes non créatives, les auteurs divergent. Hilgard et Atkinson concluent que, en général, les créateurs sont plus équilibrés que les autres, surtout si ce sont des savants (les génies littéraires sont plus instables). Les conflits névrotiques peuvent dicter les thèmes pour les efforts créateurs, mais ils peuvent aussi compliquer la capacité créatrice (29).

Cependant il y a des génies qui sont pathologiques; c'est ce que croit le peuple, et cela est parfois vraie. Ellengerber et M' Uzan parlent de "maladie créatrice". Déjà, Platon parlait de "folie inspirée". Anzieu se réfère au pôle "schizoparanoïde" et au "pôle dépressif" représentant la créativité, la tension et la complémentarité des deux

(24) Cf. Rouquette, *op. cit.*, pp. 14-16

(25) *Ibid.*, p. 13

(26) Cf. *op. cit.*, pp. 387-388

(27) *Ibid.*, p. 388

(28) *Ibid.*, 389

(29) *Ibid.*, pp. 389-391

pôles. Il peut au moins se produire une "crise créatrice". Mais la création constitue une alternative à la névrose. O. Rank distingue les gens normaux, les névrosés et les créateurs; l'art représenterait une troisième voie entre la névrose et la perversion (30). Dans cette perspective, Mc Dougall écrit un article sur la différence entre la créativité et les déviations sexuelles; la création est, contrairement à la perversion, sublimation de la sexualité, attention au public, elle se fait librement et non sous contrainte, etc.

6.3. INTERPRETATION DE LA CREATIVITE

Nous avons déjà signalé quelques tentatives d'explication de la création et de la créativité. Nous allons essayer de résumer les diverses interprétations selon les divers courants de la psychologie, en accordant un relief particulier à l'interprétation psychanalytique. Rouquette, qui s'y réfère, fait également allusion à d'autres tentatives d'explication. Avant tout la **théorie gestaltiste** dont le principal concept explicatif est celui de "restructuration intuitive". La notion d'intuition (**Einsicht - Insight**) complète celle de créativité et lui est étroitement unie, comme une dimension essentielle de la pensée productive. Pour Koehler, après les célèbres expériences avec les signes, il s'agit d'une rupture dans le processus d'apprentissage, comme une émergence soudaine de la solution, ce qui suppose une restructuration du champ perceptif. Cependant, le concept d'intuition reste, par sa définition même, hors de portée de l'analyse, et soulève plus de questions qu'il n'en résout. Westcott, à travers des investigations utilisant une méthode expérimentale, a tenté d'attribuer un contenu plus objectif au comportement intuitif (32).

Une autre tentative d'explication est constituée par la **perspective factorielle** à laquelle est lié le nom de Guilford. L'aptitude créatrice se décompose empiriquement et statistiquement en quelques traits dont la distribution dans la population permet de rendre compte des différences individuelles. Selon Guilford la créativité résulte de la combinaison intégrée de 6 facteurs: sensibilité générale aux problèmes, fluidité de pensée, flexibilité ou capacité de changer de point de vue, originalité ou tendance à

(30) Cité dans J. Chazaud, *Tendances nouvelles de la Psychanalyse*, pp. 84-89

(31) Cf. "Créativité et déviation sexuelle", in *Revue française de Psychanalyse*, 1972, 36, (2), pp. 535-556

(32) Cf. Rouquette, *op. cit.*, pp. 88-101

des ripostes idiosyncrasiques, capacité de redéfinition du matériel, élaboration sémantique.

Le **behaviorisme** permettrait une étude plus rigoureuse de ce concept avec des connotations culturelles et d'objet complexe. Cette approche expérimentale se ferait en notant les réponses d'une personne à une situation objectivement définie. Les **courants associationnistes** ont aussi un mot à dire. Il serait nécessaire de compléter encore cette étude à travers une **perspective sociologique** qui couvre le contexte global des activités heuristiques (33). H. Naguera (34) tente aussi une **interprétation structuraliste** de l'apprentissage et de la créativité. Après avoir analysé la littérature consacré à cette notion, en particulier la théorie de Rapaport, il se réfère à quelques implications du structuralisme pour la compréhension du fonctionnement intellectuel, et parle d'un "appareil psychologique du moi" qui permettrait une meilleure compréhension des structures fonctionnelles de l'apprentissage et de la créativité. Le "processus créatif" ou la "capacité créative" est lié en grande partie à des qualités spéciales et en particulier à la flexibilité de cette fonction de l'ego qui combine et recombine les fonctions des structures psychologiques afin de résoudre le problème (35). Pearson met aussi l'accent sur une **interprétation neurologique** de la créativité, essayant de déterminer quel secteur ou hémisphère cérébral commande les opérations créatives (36).

Il nous appartient de développer davantage l'**interprétation psychanalytique**. Freud n'est jamais arrivé à formuler une théorie organique de la créativité, bien qu'il l'ait tenté sommairement, particulièrement dans quelques passages que nous allons analyser. D'autre part, il s'est toujours senti fasciné par l'art (particulièrement par la littérature) et par les artistes, citant fréquemment Shakespeare, Goethe, Dostoïevski, etc., et aussi des sculpteurs et des peintres, en particulier Michel-Ange et Léonard de Vinci, à qui il a consacré deux oeuvres importantes. L'oeuvre d'art était pour lui même comme un divan où il analysait l'auteurs à travers son oeuvre. Un des

(33) Ibid., pp. 119-121

(34) "The concepts of structure and structuralization - Psychoanalytic usage and implications for a theory of learning and creativity", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1967, 22, pp. 77-102

(35) Ibid., p. 100. Cf. encore B. Cardoso e Cunha, *Psicanálise e estruturalismo*. Assírio e Alvim, 1982, qui trace bien les implications de ces deux courants dans la psychologie

(36) Cf. op. cit., p. 209



premiers textes où il aborde plus directement le sujet est *Le poète et les rêves diurnes* (1908). Il y compare la création artistique avec les activités ludiques de l'enfant et essaie d'expliquer pourquoi l'oeuvre du poète produit du plaisir et réussit à nous émouvoir. Peut-être est-il licite d'affirmer, dit Freud, que "tout enfant qui joue se comporte comme un poète, se créant un monde propre ou, plus exactement, situant les choses de son monde dans un ordre nouveau et compensateur". Le poète fait comme l'enfant qui joue: "il crée un monde fantastique, le prenant très au sérieux". A travers l'art, l'auteur trompe la censure, contourne la réalité et recherche le plaisir qu'il n'obtiendrait pas d'une autre façon, nous faisant participer nous aussi du "plaisir esthétique", provoquant une "décharge de tensions" dans notre esprit et "nous faisant jouir à l'avance, sans honte ni réprobation, de nos fantasmes". Freud conclut avec un certain enthousiasme, insistant sur la nécessité de poursuivre de nouvelles investigations aussi intéressantes que compliquées" (37).

Dans *Formulations sur les deux principes du fonctionnement mental* (1911) Freud applique aussi à l'art les conséquences du principe de réalité. L'art apporte la conciliation (*Versöhnung*) des deux principes par une voie particulière. L'artiste est à l'origine un homme qui s'éloigne de la réalité, parce qu'il ne se résigne pas à accepter le renoncement à la satisfaction des instincts qu'elle exige, et laisse libres dans la fantasie ses désirs érotiques et ambitieux. Mais il trouve le chemin pour retourner de ce monde à la réalité, construisant dans la fantaisie une nouvelle espèce de réalités consacrées par les autres hommes comme de précieuses images de la réalité. Il devient ainsi d'une certaine façon, "le héros, le roi, le créateur ou l'amant" qu'il désirait être. Mais s'il y réussit, c'est parce que les autres hommes portent en eux une égale insatisfaction devant le renoncement imposé par la réalité et parce que cette insatisfaction résultant de la substitution du principe de plaisir par le principe de réalité est en elle-même une partie de la réalité, conclut Freud, s'inspirant d' O. Rank (38).

Dans *Intérêt de la Psychanalyse* (1913), Freud réserve une alinéa à l'"intérêt de

(37) O.C., II, 1343-48. Déjà dans son oeuvre sur *Le mot d'esprit et sa relation avec l'inconscient* (1905) il avait comparé l'histoire drôle avec le jeu et le rêve, interprétant le plaisir qu'elle apporte aussi bien à celui qui la raconte qu'à celui qui l'entend, par l'économie d'effort psychique qu'on obtient en trompant le refoulement. Cf. O.C., I, 1029-1167. Nous pourrions considérer cette oeuvre de Freud comme une sorte de premier traité sur la création artistique.

(38) G.W., VIII, 236-237; O.C., II, 1641

la psychanalyse pour l'esthétique". la psychanalyse reconnaît dans l'art une activité dirigée vers la "mitigation" (*Beschwichtigung*) de désirs insatisfaits de la part de l'artiste créateur comme du spectateur. Les forces d'impulsion de l'art sont les mêmes que celles qui conduisent d'autres individus à la névrose. Freud avoue qu'"il n'appartient pas à la Psychologie de résoudre le problème de l'origine de la capacité artistique créatrice (*Fähigkeit zum Schaffen*)". L'artiste recherche avant tout sa propre libération (*Selbstbefreiung*) et il l'obtient en communiquant son oeuvre à ceux qui souffrent de l'insatisfaction de désirs égaux, dit Freud, citant O. Rank. Si les fantaisies de l'artiste sont arrivées à se concrétiser en art, c'est moyennant une transformation qui adoucit le caractère répulsif de tels désirs. Outre la jouissance artistique, il y a une partie latente beaucoup plus active, procédant des sources occultes de la libération des pulsions (*Triebbefreiung*). Le destin de l'artiste et de son oeuvre sont aussi liés à ses impressions d'enfance. Freud avoue qu'il manque encore une importante investigation pour comprendre les problèmes de la création et de la jouissance artistique comme compensation des désirs. L'art forme un domaine intermédiaire entre la réalité et le monde de la fantaisie, domaine où maintiennent toute leur énergie les "aspirations à l'omnipotence" (*Allmächtbestrebungen*) de l'humanité primitive (39).

Dans *Histoire du mouvement psychanalytique* (1914) Freud narre l'application de la psychanalyse aux diverses sciences, faisant allusion aux oeuvres de création artistique, et renvoyant à Rank, Sadger, Reik, Abraham et d'autres. La compréhension de l'activité animique inconsciente a facilité la première représentation de l' "essence du travail poétique et créateur", et l'étude des névroses a permis de découvrir les "sources de la création artistique" (40). Freud a encore publié en 1916 un petit article *Le passager* (*Vergänglichkeit*) où il essaie de prouver que le caractère transitoire et éphémère de la perfection et de la beauté de la nature et aussi de l'oeuvre artistique et de la production intellectuelle n'empêchent pas de goûter leur beauté. Cependant, il n'a pas convaincu ses interlocuteurs, peut-être imprégnés de la pensée de leur propre condition caduque (41). Freud ne passe pas à l'application, mais nous pourrions être conduits à penser qu'une des raisons pour lesquelles beaucoup d'artistes et d'intellectuels se sont vus inhibés dans leur production serait le fantasme du deuil, dû au caractère transitoire et anéantissant du producteur et de l'oeuvre.

(39) G.W., VIII, 416-417; O.C., II, 1864-65

(40) O.C., II, 1912-13

(41) O.C., II, 2118-20

C'est en terminant la leçon XXIII de ses *Conférences d'Introduction à la Psychanalyse* (1916-17) que Freud s'est trouvé plus près d'une interprétation psychanalytique de la création, d'ailleurs proche de celle de *Formulations* (1911), se référant particulièrement à la sublimation. L'artiste est avant tout "un introverti proche de la névrose". Animé par des impulsions dans l'ensemble énergétiques il désire conquérir "honneurs, pouvoir, richesse, gloire et amour". Comme il manque de moyens pour atteindre cette satisfaction, il tourne le dos à la réalité et concentre son intérêt sur des désirs créés par son imagination, ce qui pourrait conduire à la névrose. En fait beaucoup d'artistes souffrent d'une "inhibition partielle de leur activité créatrice" (*partielle Hemmung ihrer Leistungsfähigkeit*), leur constitution individuelle les prédispose à une "grande capacité de sublimation" (*starke Fähigkeit zur Sublimierung*) et à une certaine débilité pour refouler. Mais l'artiste retrouve le chemin de la réalité à travers la fantaisie, ce qui est approuvé par l'humanité commune. A cela près que les laïcs tirent de la fantaisie un plaisir très limité, étant donné le refoulement implacable qui les oblige à se contenter de rares rêves diurnes, tandis que le véritable artiste, grâce à son "pouvoir mystérieux" (*das rätselhafte Vermögen*) réussit à donner à ses rêves et fantasmes une forme qui lui procure le plaisir, en même temps qu'il le soustrait, au moins provisoirement, au refoulement. Donnant aux autres aussi la possibilité de nouvelles compensations, il attire la reconnaissance et l'admiration de ses contemporains, finissant par conquérir, grâce à ses fantasmes, ce qui auparavant n'existait que dans son imagination: "honneurs, pouvoir et amour des femmes" (42).

Beaucoup d'auteurs ont essayé de résumer la pensée de Freud sur la création (artistique). Ainsi, Y. Brès insiste sur 3 points: 1) création comme "suppression" (*Aufhebung*) des refoulements, l'artiste prête ainsi une grande contribution à l'humanité; 2) création comme "sublimation", non que la création soit à proprement parler sublimation, mais l'une serait une condition importante pour l'autre, en ce sens qu'elle permet d'éviter le refoulement; 3) création comme maturité sexuelle, en une dimension évolutive qui culminerait avec le stade génital, et l'oeuvre artistique serait signe de normalité sexuelle et de santé mentale. Une telle idée n'est pas à proprement parler freudienne, mais plutôt elle appartient à F. Alexander (43). Rouquette met en relief le concept de sublimation et de satisfaction imaginaire des

(42) G.W.- XI, 390-391; O.C., II, 2357. Cf. le commentaire que Y. Brès fait de ce passage de Freud, in *Freud et la psychanalyse américaine*-K. Honey, pp. 207-209

(43) Cf. *op. cit.*, pp. 209-211

pulsions. L'oeuvre doit être interprétée comme un symptôme. Selon l'auteur, la psychanalyse, privilégiant l'aspect affectif au détriment du cognitif, néglige les processus de production (44).

Outre Freud, Pearson analyse la pensée de Rickman et de Lee, qui insistent sur l'agressivité qui peut aussi s'exprimer à travers l'oeuvre d'art (45). Un article de M. Ledoux, met en relief la présence de la sublimation dans l'expression créative, la présente davantage liée à la pulsion de mort qu'à la pulsion de vie, comme si l'artiste devait mourir pour renaître dans l'oeuvre (46).

On pouvait citer d'autres auteurs, plus ou moins contemporains de Freud et plus ou moins orthodoxes, comme O. Rank, qui inspire Freud et qui considère l'art comme une troisième voie entre la névrose et la perversion; ou comme K. Horney qui étudie aussi particulièrement la relation entre la création et la névrose et aussi sa relation avec la thérapie (47). Faisons une référence sommaire seulement à M. Klein et à Winnicott. M. Klein donne une contribution fondamentale de son point de vue à l'interprétation de la création qui pour elle fonctionne comme un modèle de la vie psychique normale. Dans le passage de la phase "schizophrénique" à la phase "dépressive" de l'enfant ou de la relation de l'objet partiel (bon sein / mauvais sein) à la phase de l'objet total il se produit une "restauration" ou création réparatrice. la création artistique outre

(44) Cf. *op. cit.*, pp. 209-211

(45) Cf. *Psychoanalysis and the education of the child* (1972), pp. 208-216

(46) Cf. "Vie, mort et création", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1972, 36 (2), pp. 585-598. Parmi beaucoup d'autres commentaires à Freud sur la création dans l'art et dans la littérature on doit compter les auteurs qui, sous la présidence du maître, participaient aux séances de la société psychanalytique de Vienne où étaient fréquemment analysés des thèmes d'art et de littérature; cf. par exemple la conférence de Graf sur la "Méthodologie de la psychologie des écrivains" qui traite aussi de l'inhibition de l'expression artistique (*Les premiers psychanalystes-Minutes*, I, pp. 275-285). E. Jones commente également la création dans l'art et dans la littérature selon Freud (Cf. *La vie et l'oeuvre de S. Freud*, III, pp. 461-487). En particulier sur le travail de création dans l'auto-analyse de Freud, cf. l'oeuvre de D. Anzieu que S. Mellor-Picaud commente dans un article intitulé "Le travail de la création dans l'auto-analyse de Freud et la découverte de la psychanalyse par D. Anzieu", in *Psychanalyse à l'Université*, 1977, 2, (8), pp. 707-723

(47) Cf. Y. Brès, *op. cit.*, pp. 202-207 où il résume la pensée de cet auteur sur la création et le travail

qu'elle répare l'objet incorporé, efface la culpabilité et les angoisses provenant des fantasmes d'agression de l'enfant. M. Klein donne une importance particulière à l'angoisse qui finit par être le moteur créatif, trouvant un soulagement en se projetant dans les expressions artistiques, et ainsi le sujet ne "répare" pas seulement les objets détruits à l'extérieur, mais aussi à l'intérieur et l'auteur se sent regroupé et né de nouveau dans son oeuvre (48).

Winnicott situe la création dans l'espace ou parmi les phénomènes "transitionnels", espace qui se situe entre l'ego et le non-ego entre l'intérieur et l'extérieur, entre la réalité psychique et le monde objectif. cet espace intermédiaire ou zone d'"illusion", avec le jeu, le symbole, etc., constitue l'aire de création (49). Déjà Freud avait dit que l'art forme un domaine intermédiaire entre la réalité et le monde de la fantaisie (50). D'autres auteurs s'inspirent de cet espace intermédiaire entre le sujet et le monde. par exemple, P. Luquet parle de "processus métaprimaire" entre le processus primaire et secondaire, où se situerait l'art. Frijling-Schreuder parle d'"objets transitionnels collectifs" (51).

En dernier lieu, qu'il nous soit permis de faire une référence à D. Allen qui interprète la créativité à la lumière de la **scopophilie** et de l'**exhibitionnisme**. E. Bergler avait déjà parlé des pulsions scopophiliques et exhibitionnistes chez les individus créatifs, insistant sur le masochisme qui domine ces impulsions. Pour Allen, le plaisir agressif de créer dépend de l'investissement fait sur le "voir". L'auteur cite un passage de Charcot (1893) où Freud note, peut-être en pensant à lui-même, la "curiosité scientifique" et les "dons artistiques" de son maître (Charcot), et il le considère comme un "visuel". Dans sa "vision mentale", Charcot ordonnait et comprenait les choses, et il affirmait que "la plus grande satisfaction dont un homme pouvait jouir c'était de voir quelque chose de nouveau" (52).

En tout cas, pouvoir utiliser la scopophilie délivrée de toute angoisse est un pas fondamental dans le processus créatif. La créativité n'étant pas liée en général à l'intelligence, quelles sont les conditions fondamentales pour la pensée créative? Allen en désigne une douzaine: 1) la scopophilie doit être joyeuse et insatiable; la

(48) Cf. *Essais de Psychanalyse*, pp. 254-262 et aussi J. Chazaud, *Tendances nouvelles de la Psychanalyse*, pp. 86-87

(49) Cf. *De la pédiatrie à la psychanalyse*, pp. 109-125

(50) G.W., VIII, 417; O.C., II, 1865

(51) Cf. J. Chazaud, *op. cit.*, pp. 87-89

(52) G.W., I, 21-23; O.C., I, 30-31

science provient souvent des plus doués d'une agréable curiosité intellectuelle, comme c'est le cas de Newton; 2) l'exhibitionnisme doit être toléré au minimum par l'ego pour ne pas inhiber la scopophilie; 3) une certaine rébellion ou un certain défi aux conceptions courantes; 4) être capable de voir le revers de la médaille; 5) capacité de s'isoler; 6) le plaisir de jouer avec ses propres pensées, retardant la décharge; 7) chez les personnes créatives, il y a certainement une tendance inconsciente à établir une équation entre l'intelligence et l'organe sexuel; d'où des expressions comme "avoir des idées pénétrantes", "la puissance mentale", etc.; 8) le plaisir que l'on éprouve dans l'auto-observation et le monde environnant, une espèce de "masturbation mentale" jouant librement avec les propres pensées; 9) capacité de "brain-storming" individuel; 10) jouer avec les éléments régressifs de la pensée; 11) capacité de réalisme et même de sadisme, rejetant ce qui ne sert pas; 12) espèce de double identité ou de nombreuses identifications temporaires. Allen analyse encore d'autres aspects du sujet créatif comme le fait d'être "insider-outsider", passible d'expériences régressives, souffrant fréquemment de maladie ou de paresse avant la production, ou encore d'un défaut physique caché, essayant de réparer l'image de lui-même à travers la créativité. Eissler suggère que Freud n'a jamais voulu analyser les sources et les motifs de sa propre créativité, craignant peut-être ainsi de perdre l'élan. D'autre part, il se sentait particulièrement attiré par l'analyse de génies comme Léonard de Vinci, Shakespeare, Goethe, etc. (53).

En conclusion, nous pouvons dire que la notion de créativité, bien que fascinante, n'a pas encore été définie rigoureusement. Elle est utilisée en pédagogie, en art et en littérature, dans la production scientifique et industrielle. Nous pouvons nous référer au produit, au processus ou encore à quelques caractéristiques ou traits de personnalité. Les auteurs ne sont pas d'accord quant à la relation de cette variable avec l'intelligence en général. Mais il semble qu'il s'agit de dimensions indépendantes, la corrélation entre les deux étant faible. Peut-être peut-on considérer la créativité comme un stimulus cognitif. Dans ce cas, des études rapprochant la créativité de la dépendance-indépendance à l'égard du champ et aussi du lieu de contrôle interne-externe seraient fécondes.

Outre qu'elle est une variable cognitive, c'est aussi une variable de personnalité. Il est difficile de désigner les traits principaux de la personnalité créative,

(53) Cf. Allan, *The fear of looking-or scopophilic-exhibitionistic conflicts*, pp. 109-

mais les auteurs sont d'accord sur quelques caractéristiques positives et négatives, comme le non-conformisme, la tendance à l'originalité et à l'esprit d'entreprise, le sens de l'humour, la flexibilité, la fluidité verbale et la pensée, la tendance obsédante, le narcissisme, l'usage de mécanismes de défense, les sentiments de culpabilité, l'introversion: Freud affirme que l'artiste est "un introverti proche de la névrose". Le créateur est-il un névrotique? Pour beaucoup d'auteurs, il est plus normal que le non-créateur, mais pour d'autres, il touche les limites du pathologique et même de la perversité. Pour d'autres la création se situe entre la névrose et la perversion; pour Freud elle constitue une alternative à la névrose. La névrose peut fournir des thèmes à la création, mais elle peut aussi lui faire obstacle et l'inhiber. L'expression créative peut encore fonctionner comme thérapie, constituant une espèce d'auto-analyse de l'artiste ou du créateur. La cure de la névrose peut encore être un point de départ pour la création. Mais éventuellement elle pourrait aussi bloquer le processus.

Quant aux diverses tentatives d'interprétation de la création et de la créativité, les théories gestaltistes, behavioristes et autres peuvent avoir leur mot à dire, mais nous pensons que le premier mot revient à la psychanalyse, étant donné que fonctionnent beaucoup de mécanismes et de motivations inconscientes dans la production d'une oeuvre. Freud n'en est jamais arrivé à une formulation organique sur la créativité, ni n'est original parce qu'il s'inspire d'autres auteurs, en particulier O. Rank. Cependant, dans divers passages, outre l'analyse de chefs-d'oeuvre de la littérature et de l'art, il insiste sur quelques idées fondamentales qui nous permettent de mieux comprendre les motivations et les processus qui conduisent à la créativité: suppression ou du moins adoucissement du refoulement et l'artiste peut ainsi tromper la censure et satisfaire ses désirs, prêtant également un grand service à l'humanité qui à travers les oeuvres d'art peut aussi voir satisfaits ses désirs (libidineux); "grande capacité de sublimation", et il peut donc éviter le refoulement; des sentiments d'omnipotence primitive peuvent dominer le créateur, possédé également d'un "pouvoir mystérieux".

Dans la ligne de la théorie freudienne et aussi d'autres auteurs, pour mieux comprendre le créateur et sa production, on devrait avoir présents à l'esprit quelques aspects, comme le complexe oedipien (l'artiste peut s'identifier plus ou moins avec le père et surtout avec la mère génératrice; il peut être dominé par le désir de séduction et d'exhibition devant les parents; il peut avoir peur de la critique ou de la castration symbolique et donc inhiber la créativité); la culpabilité et la réparation, dans la ligne kleinienne, essayant de calmer l'angoisse à travers des rituels obsédants qu'il exprime dans l'oeuvre d'art ou dans n'importe quelle production (le créateur peut être dominé par le deuil réparateur); la transgression et la révolte (la créativité

peut signifier transgression de tabous et même révolte contre le père et contre Dieu, volonté de rivaliser avec le Créateur); les mécanismes de défense, comme la sublimation, l'identification, la compensation, la régression; la dialectique contradictoire entre Eros et Thanatos (l'oeuvre exprime le désir de perpétuation du créateur, mais aussi "vampirisation" de celui-ci); la scopophilie et l'exhibitionnisme plus ou moins déguisés.

DEUXIEME PARTIE

INHIBITION INTELLECTUELLE ET DYSFONCTIONNEMENT AFFECTIVO- -COGNITIF DE L'INTELLIGENCE

CHAPITRE I

INHIBITION INTELLECTUELLE, PSEUDO-DEBILITE ET LES DOUES SANS SUCCES

1.1 COMPLEXITE TERMINOLOGIQUE ET DIFFICULTES DE DEFINITION

Après avoir traité du fonctionnement affectivo-cognitif de l'intelligence et des processus mentaux, il nous faut étudier le dysfonctionnement intellectuel et les troubles de l'apprentissage, ce que nous pouvons appeler psychopathologie cognitive, essentiellement du point de vue psychanalytique, toujours conscients de la difficulté de tracer la frontière entre la normalité et l'anormalité quant aux divers troubles intellectuels et en particulier quant à l'inhibition intellectuelle.

Ce que beaucoup d'auteurs denomment d' "inhibition intellectuelle" (**intellectual inhibition, intellectuelle Hemmung**) peut aussi être appelé plus vaguement "perturbation de la pensée" ou "troubles de l'intelligence". Ce ne sont pas des paradigmes tout à fait identiques, confusion qui se répercute dans le langage interculturel. Ainsi, la littérature anglaise fait référence plus directement à l'apprentissage, en utilisant des expressions comme **learning inhibition, learning difficulties, learning disabilities (1), learning disturbances, learning disorders, learning impotence (2)**.

Il s'agit d'expressions pas tout à fait coincidentes quant à la quantité et à la qualité des perturbations dans le fonctionnement intellectuel et cognitif, vues du

(1) L'expression **learning difficulties** est plus fréquent en Angleterre et pour des difficultés relativement légères, tandis que **learning disabilities** est plus courant aux Etats Unis et signifiant en général des difficultés plus graves. La bibliographie sur **learning disabilities** est abondante ou sur **learning disabled children** que nous pourrions traduire par "enfants inhabiles pour l'apprentissage", ou simplement "enfants avec des difficultés d'apprentissage", s'agissant d'inaadaptation psychique et non neurologique. Cf. particulièrement **Journal of Learning Disabilities**, 1983, 16, (1)

(2) Selon Rubenstein et al., cette dernière dénomination serait plus grave que **learning inhibition** et moins forte que **pseudodefektives**. Mais ce serait un terme adapté parce qu'il rappelle les interférences psychosexuelles à la base de ce symptôme- cf. "Learning impotence: a suggested diagnostic category", in **American Journal of Orthopsychiatry**, 1959, 29, p. 315

point de vue dynamique (inhibition intellectuelle) ou plutôt du point de vue comportementiste (troubles d'apprentissage), mais signifiant anomalies sensiblement identiques pour traduire les difficultés d'interprétation des phénomènes comme les enfants bien doués (avec un QI normal ou même supérieur à la moyenne) mais avec une mauvaise réussite (**gifted under-achievers**), opposés aux **over-achievers**, souvent sans apparente explication. Il s'agit d'une "dysharmonie cognitive" (indice, selon beaucoup d'auteurs, d'une **ego dysharmony**). Longeot parle de décalages individuels, tandis que B. Gibello préfère séparer les "anomalies de la capacité de l'appareil intellectuel" ou du niveau intellectuel des "anomalies de l'intelligence avec structuration anormale des contenants de pensée", insérant dans ces derniers les "dysharmonies cognitives pathologiques" et les "retards d'organisation du raisonnement", ceux-là moins graves que les dysharmonies (3).

D'autres auteurs préfèrent parler de "pseudo-imbécillité" (M. Mahler), pseudo-stupidité" (Landauer), "pseudo-débilité" (Bornstein et Bergler), "pseudodéfectivité", "stupidité névrotique" (H. Staub), "naïveté", qui semblent plus fortes que les dénominations antérieures, mais qui expriment la même réalité, bien que l'on insiste plus sur le caractère général et permanent des difficultés d'apprentissage. La littérature anglaise utilise aussi **pseudo-backwardness** (Berger et Kenedy). On peut aussi bien parler de "blocus", "appauvrissement" ou "stérilisation" de la pensée, faisant référence non seulement à l'apprentissage, mais aussi au travail professionnel, à la création artistique, etc., privant en même temps le sujet de son "plaisir intellectuel", d'après ce que nous dit Freud. L'expression "névrose d'échec" est d'inspiration freudienne. Effectivement, Freud parle d'un type de caractère qui échoue au succès (**die am Erfolge scheitern**) (4).

Revenant à l'inhibition proprement dite de l'intelligence, Freud la considère comme une "restriction des fonctions du moi". Mais d'autres auteurs font d'autres distinctions. Ainsi Anne Freud distingue entre l'inhibition et la restriction du moi; dans ce dernier cas, le moi se retire d'une tâche qu'il pourrait exécuter, pour éviter

(3) Cf. B. Gibello, *L'enfant à l'intelligence troublé* (1984), pp. 69-111. Plus loin cet auteur essaie de tracer de nouvelles perspectives en psychopathologie cognitive appliquée au bébé, faisant référence particulièrement à l'importance de la motricité et des "ecopraxies" (Ibid., pp. 148-186)

(4) Cf. *Différents types de caractère découverts dans le travail psychanalytique*, G.W., 370-389; O.C., III, 2416-2426, Laforgue commente très bien tous les aspects de cet échec dans le succès - cf. *Psychopathologie de l'échec* (1963)

un déplaisir ou une déception (5). Selon Ilse Hellman, l'expression "inhibition intellectuelle" peut faire référence à l'inhibition du processus du développement intellectuel comme un tout, ou à l'inhibition de certaines fonctions égoïques de l'intelligence. Quand est en cause l'inhibition du **processus de développement**, normalement on parle de la totale inhibition intellectuelle ou de la pseudodébilité ou pseudo-imbécilité.

D'autre part, l'inhibition de certaines fonctions ou l'inhibition partielle de l'intelligence fait bien partie de notre connaissance, comme les inhibitions d'apprentissage à l'école (6). A son tour, Danon-Boileau et Lab appellent "inhibition intellectuelle", "une inhibition pathologique des processus intellectuels". Selon ces auteurs, l'investissement intellectuel doit être étudié au niveau des fonctions générales (par exemple, le langage ou même le comportement) aussi bien qu'au niveau des capacités de la mémoire, de l'attention, de la concentration, de la création ou abstraction. Tous les symptômes psychopathologiques (phobies, obsessions, etc...), représentent d'une certaine façon une inhibition intellectuelle. Ce n'est pas cette inhibition limitée au symptôme qui est en cause, mais **le trouble global du fonctionnement intellectuel**, essentiellement dans ses rapports avec les symptômes. Il faut, par conséquent, distinguer entre le manque d'investissement intellectuel et l'inhibition intellectuelle proprement dite dans laquelle les processus d'inhibition jouent à l'intérieur des processus intellectuels. Résumant et caricaturant ces deux types, on peut dire que "le premier n'a pas d'intérêts intellectuels, et le second souffre de ne pas pouvoir se livrer à une activité intellectuelle souvent violemment désirée (7).

Enfin, plus qu'un symptôme, l'inhibition intellectuelle et ses congénères peut être considérée comme un syndrome, et elle couvre une vaste gamme de troubles affectivo-cognitifs, depuis le non fonctionnement de l'intelligence jusqu'à son mauvais fonctionnement ou à son inhibition plus ou moins accentué et grave (8).

B. Bateman pense qu'il est plus facile de décrire que de définir ces concepts et il essaie de faire une approche intégrante des difficultés de l'apprentissage, de la

(5) Cité par E. Klein, "Psychoanalytic aspects of school problems", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1949, 3-4, p. 370

(6) "Some observations on mothers of children with intellectual inhibitions", in *The Psychoanalytic Study of Child*, 1954, p. 260

(7) "L'inhibition intellectuelle", in *Psychiatrie de l'enfant*, 1962, 5, (1), p. 62

(8) Cf. Lebovici-Soulé, *La connaissance de l'enfant par la Psychanalyse*, (1972), pp. 349-551

dyslexie en particulier (9).

1.2. INTERPRETATION PSYCHANALYTIQUE DE L'INHIBITION INTELLECTUELLE

Etant donné la complexité du phénomène du mauvais fonctionnement affectivo-cognitif de l'intelligence et de l'apprentissage, qui peut apparaître comme une authentique imbécillité ou alors sous forme moins grave de blocus ou d'inhibition mentale, nous devons essayer de mieux interpréter ce "construct" de l'inhibition intellectuelle, à la lumière de la psychanalyse (laissant de côté toute la littérature sur les difficultés ou troubles de l'apprentissage et leur interprétation cognitive et comportementiste, bien que sa compréhension ne soit pas facile, étant donné la dispersion des auteurs et les difficultés à distinguer une simple et transitoire inhibition intellectuelle d'une difficulté d'apprentissage limitée ou différentielle ou d'une incapacité plus ou moins prononcée qui se manifeste avec une apparente imbécillité.

L'inhibition intellectuelle a été considérée par Freud comme un symptôme complexe. Ce symptôme ou, mieux, ce syndrome, ne dépend pas seulement de tel ou tel facteur en particulier, mais il peut compromettre toute la personnalité. C'est pour cela qu'il faut éviter de simplifier son interprétation, lui attribuant, au contraire, une signification ample et souvent ambiguë, étant donné qu'il s'agit d'un syndrome qui plonge ses racines dans l'histoire de la construction du moi. L'inhibition de l'intelligence peut dénoncer ou cacher un cadre névrotique ou même (pré) psychotique plus général. Le mauvais fonctionnement intellectuel pourrait s'approcher ou se cataloguer parmi les névroses sans symptômes ou même, selon quelques auteurs, comme la névrose la plus fréquente (10).

Danon-Boileau et Lab, affirment que l'inhibition intellectuelle met gravement en cause l'enfant ou l'adolescent, parce qu'elle atteint son activité principale qui est l'école (11). Avant l'entrée à l'école de l'enfant on peut remarquer des retards ou des troubles plus ou moins prononcés dans le langage, des difficultés dans ses relations et dans le jeu, etc., mais c'est précisément à l'école que l'inhibition intellectuelle se

(9) Cf. "Learning disabilities yesterday, today and tomorrow", in *Exceptional Children*, 1964, 31, 167-177

(10) Cf. Danon-Boileau et Lab, "L'Inhibition intellectuelle", in *Psychiatrie de l'enfant*, 1962, 5, (1), p. 163

(11) *Ibid.*, p. 43

manifeste le plus clairement.

Ces restrictions mentales, qui apparaissent plus tôt ou plus tard, ont leurs racines depuis la première enfance, particulièrement dans la relation troublée de l'enfant avec sa mère. Spitz, parmi d'autres auteurs, met en relief les conséquences dramatiques des besoins affectifs précoces (hospitalisation) qui mènent à l'absence de relations objectales normales et au retard du développement mental. Si dans l'inhibition intellectuelle il n'est pas toujours possible d'identifier de graves lacunes affectives dans la première enfance, il existe toujours une relation troublée de l'enfant avec sa mère. Cependant, il est de tout intérêt de souligner dès le début l'intime relation entre le développement affectif et intellectuel de l'enfant et de l'adolescent. Daniela Flagey, dans son long article sur l'Inhibition Intellectuelle, commence par affirmer que ce symptôme est en rapport avec tous les problèmes de la théorie psychanalytique, surtout la relation entre les forces pulsionnelles et intellectuelles. Il n'y a pas de troubles dans le champ libidinal qui n'entraînent avec eux un trouble identique dans le fonctionnement intellectuel (12).

L'inhibition intellectuelle qui souvent se présente comme un mécanisme de défense ou d'adaptation (régressive) du moi, en dénotant une dysharmonie dans la personnalité, acquiert une signification différente selon l'âge et la structure de la personnalité. Dans l'adolescence, où la personnalité obtient sa forme à peu près définitive, l'inhibition intellectuelle atteint le maximum d'individualisation clinique (13). ce symptôme peut encore être envisagé du point de vue topique, économique ou dynamique.

Malgré tout, on court toujours le risque d'ambiguïté ou d'ambivalence dans l'interprétation de ce complexe phénomène. Par exemple l'inhibition intellectuelle peut être interprétée comme une peur de castration (du "phallus" intellectuel), mais en même temps l'apprentissage peut être stimulé par le désir inconscient d'acquérir symboliquement un phallus à travers les acquisitions cognitives; l'inhibition intellectuelle peut dénoncer du narcissisme (ne pas courir le risque, ne pas se mettre en question en se soumettant à l'apprentissage et à la concurrence des camarades et au jugement des adultes), mais ainsi le narcissisme peut mener au désir d'apprendre comme auto-exaltation ou exhibitionnisme. D'autre part l'inhibition peut aussi bien être due à un transfert libidinal qu'à une surproduction de l'énergie avec une conséquente

(12) Cf. D. Flagey, "Points de vue psychanalytiques sur l'inhibition intellectuelle", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1972, 36, (2), pp. 717-722

(13) Cf. Danon-Boileau et Lab, *art. cit.*, p. 63

réaction inhibitoire. D'où la contradiction de ce phénomène qui est aussi actif, (produit par le moi), que passif, (souffert par ce même moi) (14). L'inhibition intellectuelle peut encore être plus ample ou réduite, plus limitée dans le champs ou plus prolongée, plus aiguë (épisode) ou plus chronique.

Freud n'a pas consacré une étude particulière à l'inhibition intellectuelle. Il parle souvent de "l'inhibition" (*Hemmung*) présente en diverses situations névrotiques, mais rarement il applique ce concept concrètement à l'intelligence et à son fonctionnement. Néanmoins, il n'est pas rare d'entendre parler de "l'interdiction de penser" (*Denkverbot*) ou de "l'inhibition de penser" (*Denkhemmung*), en grande partie à cause de la curiosité sexuelle inhibée (15). Dans *Trois essais* (1905) Freud fait référence à "la pulsion de savoir" et à "la pulsion d'investigation", stimulée et en même temps troublée par la curiosité infantile dans la sphère sexuelle. L'inhibition culturelle de la curiosité sexuelle précoce entraîne avec elle une pareille inhibition de la connaissance en général. Dans *L'homme aux rats* (1909), Freud reparle de "la pulsion de savoir" et de son inhibition en analysant un cas de névrose obsessionnelle avec une sexualisation de la pensée. Dans *Un Souvenir infantile de Léonard de Vinci* (1910) il fait de nouveau référence à "la pulsion de savoir" et à "la pulsion d'investigation" qui affligeait Léonard et qui résultait de la sublimation et en même temps de l'obsession due à la curiosité infantile surtout parce qu'il voulait savoir qui était son père.

Dans *Inhibition, Symptôme et Angoisse* (1926) Freud distingue ces trois concepts sans particulière allusion à l'inhibition intellectuelle. Mais nous pouvons parfaitement les adapter à la restriction concrète de la pensée. L'inhibition "présente une relation spéciale avec la fonction et cela ne signifie pas forcément quelque chose de pathologique". Il s'agit d'une "restriction normale" ou "simple diminution" d'une fonction. Au contraire, "le symptôme est un signe du processus pathologique" une "modification extraordinaire" de la fonction étant en cause. En tout cas, la distinction n'est pas toujours claire et "une inhibition peut aussi constituer un symptôme" (16). Après avoir fait référence en particulier à l'inhibition fonctionnelle dans le domaine de la sexualité, de la nutrition, de la locomotion et du travail professionnel, il met en rapport plus concrètement l'inhibition avec le moi, en

(14) *Ibid.*, p. 46

(15) G.W., 162; O.C., II, 1259; G.W., VIII, 147; O.C., II, 1587. Sur *Denkverbot* et d'autres "troubles de la pensée", cf. P.-L. Assoun, *L'entendement freudien* (1984), pp. 49-95

(16) G.W., XIV, 116; O.C., III, 2835

définissant l'inhibition comme étant "l'expression d'une restriction fonctionnelle du moi (*Ausdruck einer Funktionseinschränkung des Ichs*) (17). Il distingue ensuite les inhibitions "spécifiques" (*spezialisierte Hemmungen*) des inhibitions "plus générales" (*allgemeinere Hemmungen*). Les premières sont à cause d'une "grande intensité de l'érotisation des organes"; alors, le moi renonce à certaines fonctions pour ne pas avoir à aboutir à un nouveau refoulement afin d'éviter un autre conflit avec le ça ou avec le surmoi. D'autre part, les inhibitions plus générales visent à "réduire la dépense" du moi en proie à un "travail psychique de particulière gravité" pour ne pas tomber dans la dépression ou dans son extrême état qui est la mélancolie (18).

Nous pourrions encadrer l'inhibition intellectuelle dans la catégorie des inhibitions spécifiques à cause d'une érotisation du cerveau et d'un conséquent mécanisme de défense ou "moyen de précaution", à travers la "restriction" de la pensée pour éviter de nouveaux conflits avec le ça et le surmoi (penser ce serait "se masturber" et de là son interdiction). Mais nous pourrions aussi l'interpréter comme une inhibition plus générale, non seulement d'une fonction particulière de l'intelligence (mémoire, diverses classes de raisonnement, attention, etc.) mais un blocus généralisé de l'intelligence, à être interprété comme tentative de "restriction des dépenses" à cause d'un "appauvrissement de l'énergie" provoqué par un traumatisme ou conflit particulier d'un court ou long délai. Dans tout ce processus, selon ce que dit Freud, l'angoisse est toujours présente. Le sujet essaie de s'en défendre précisément à travers l'inhibition.

Freud reparle "d'interdiction" et "d'inhibition" de la pensée dans *Nouvelles Conférences* (1932). Finalement, dans *Notes inédites - Conclusions, Idées, Problèmes* il attribue explicitement les inhibitions intellectuelles (*intellektuelle Hemmungen*) à l'inhibition de la masturbation infantile (19). Dans sa *Correspondance* Freud fait référence aussi à l'inhibition intellectuelle en particulier dans une lettre adressée à Fliess où il affirme que lui-même traverse une période de "paralyse intellectuelle" (20).

(17) G.W., XIV, 116; O.C., III, 2835

(18) G.W., XIV, 116-117; O.C. III, 2835

(19) G.W., XVII, 152; O.C., III, 3431

(20) O. C., III, 3575. Plusieurs auteurs, comme par exemple, D. Flagey (cf. art. cit., pp. 720-722) résument la pensée de Freud: cet auteur analyse spécialement *Leonard da Vinci et Inhibition, Symptôme et Angoisse*. B. Gibello analyse également la théorie de Freud quant à l'intelligence malgré l'omission de certains passages

Les premiers psychanalystes de la société de Vienne, sous la direction de Freud, tout au long de leurs séances hebdomadaires ont aussi traité, directement ou indirectement de l'inhibition intellectuelle. Freud, dans ses interventions à ces séances, la compare à l'angoisse d'origine sexuelle (21), ou au refoulement sexuel en particulier dans les cas de la femme qui est plus inhibée intellectuellement (22). ce que l'on dit dans ces séances quant à l'impuissance sexuelle masculine ou à la frigidité féminine, et même quant à l'inhibition de la production artistique et du travail professionnel, peut aussi aider à la compréhension du phénomène de l'inhibition intellectuelle, une espèce "d'impuissance" psychique (23).

Sur le trace de Freud, beaucoup d'auteurs, d'une façon plus ou moins directe, ont fait référence et cherchent à interpréter l'inhibition intellectuelle et d'autres perturbations de la pensée. K. Abraham compare l'avidité intellectuelle à la phase orale et l'inhibition cognitive à la rétention anale (24). M. Schmideberg considère l'inhibition intellectuelle comme une déformation ou un détour de la relation objectale (25). Pour O. Fenichel l'inhibition intellectuelle doit être attribuée fondamentalement à la sexualisation de l'intelligence et à la répression de la curiosité sexuelle (26). E. Klein insiste sur le rôle fondamental de la Mère tout particulièrement sur le narcissisme de l'enfant qui trouble le fonctionnement mental (27). Pour Rubenstein,

(cf. *op. cit.*, p. 112-138), faisant référence aussi à d'autres auteurs, tels que M. Klein, Bion, etc. (*ibid.*, pp. 139-146). La *Nouvelle Revue de Psychanalyse* a consacré un numéro monographique au problème de la pensée troublée - *Le trouble de penser*, 1982, 25, où est exposée également la conception de Freud sur ce sujet.

(21) Cf. *Minutes*, I, 230-232

(22) Cf. *Minutes*, III, 243-245

(23) Cf. *Minutes*, I, 233-238, 404-408; II, 279, 283, 400

(24) Cf. "The influence of oral erotism on character formation, in *Selected Papers*, vol. I, Basic Books, New York, 1954, pp. 393-406

(25) Cf. "Intellectuelle Hemmungen und Aggression", in *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1930, 4, pp. 467-477, et encore "Intellectual inhibition and disturbances in eating", in *International Journal of Psychoanalysis*, 1938, 19, pp. 17-22

(26) Cf. *La théorie psychanalytique des névroses*, 2^e ed., tome I, PUF, 1974, pp. 307-228

(27) Cf. "Psychoanalytic aspects of school problems", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1949, pp. 3-4, pp. 369-390

Levitt et Falik "les déficiences dans l'apprentissage" sont dues tout particulièrement à "la distorsion du moi" (28). H. Danon-Boileau et P. Lab ont publié un long article sur l'inhibition intellectuelle (29). D. Flagey considère cet article comme "le travail le plus complet" sur le sujet en question et à son tour elle présente un panorama complet sur l'inhibition intellectuelle (30). N. Neyraut se limite davantage à l'inhibition des adultes "intellectuels" où la rationalisation se présente fréquemment sous la forme d'inhibition intellectuelle (31).

Comme nous ne pouvons pas nous pencher sur la théorie de ces auteurs et d'autres encore, nous allons présenter plus extensivement la théorie de Melanie Klein qui a étudié l'inhibition intellectuelle avec plus d'expression que Freud et selon une autre perspective qui, cependant, peut être considérée comme complémentaire.

Melanie Klein traite souvent les tendances ou les pulsions épistémophiliques et leur inhibition (32) bien que sa théorie sur la pulsion de savoir reste "plus suggestive qu'exacte" selon ce que nous dit Petot (33). Certains articles, où elle

-
- (28) Cf. "Déficiences dans l'apprentissage et distorsion du moi", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1961, 25, pp. 131-148. Ces auteurs, avec Ekstein, ont publié aussi "Learning problems - 2; Learning impotence: a suggested diagnostic category", in *American Journal of Orthopsychiatry*, 1959, 29, pp. 315-323. Plus tard ils publient encore "Learning disabilities as related to a special form of mothering", in *International Journal of Psychoanalysis*, 1977, 58, pp. 45-54
- (29) Cf. "L'inhibition intellectuelle - valeur symptomatique, mécanismes et significations", in *Psychiatrie de l'enfant*, 1965, 5 (1). Plus tard Danon-Boileau écrit son livre sur l'échec en se concentrant plus particulièrement sur l'adolescence. (Cf. *Les études et l'échec de l'adolescence à l'âge adulte*. Payot, Paris, 1984.
- (30) Cf. "Points de vue psychanalytiques sur l'inhibition intellectuelle", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1972, 36, pp. 717-797
- (31) Cf. "A propos de l'inhibition intellectuelle", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1968, 32, pp. 761-78
- (32) J. Lang n'apprécie pas la traduction de *Wissstrieb* par "pulsion épistémophilique" parce qu'il ne trouve pas que ce soit correct de traduire le "désir" ou la "curiosité desiderante" exprès dans l'original (Cf. "Le modèle Kleinien en psychopathologie infantile aujourd'hui en France", in *Psychanalyse à l'Université*, 1983, 8, (32), pp. 528-538. M. Klein s'est inspirée de Freud et de M. Chadwick.
- (33) Cf. *Melanie Klein*, 1.e vol. (1979), pp. 234-244

fait plus de référence à ce sujet, ont été groupés dans *Essais de Psychanalyse* (34).

Dans un article de 1921 sur le *Développement d'un enfant*, M. Klein défend une totale ouverture sur l'éducation sexuelle (35) pour éviter des refoulements inutiles qui se répercuteraient dans la sphère intellectuelle. Si la curiosité sexuelle est refoulée, l'enfant peut se limiter à une "curiosité superficielle", ou limiter son champ d'investigation (dans le type du "chercheur") de façon drastique, ou même il peut perdre le sens pratique de la réalité (dans le type "savant"). Les causes de l'inhibition intellectuelle peuvent aussi provenir de l'imposition des idées préconçues et dogmatiques de la part des responsables de l'éducation ou de la manutention du sens d'omnipotence à cause de la soumission à l'autorité (36). Dans un article dédié à l'école, elle parle de la signification des lettres et des numéros chargés de symbologie sexuelle, d'où les difficultés dans la lecture et dans la mathématique (37).

En 1928 M. Klein écrit sur les *Stades précoces du conflit oedipien*, reliant l'épistémophilie et l'épistémophobie au complexe oedipien. L'inhibition de la pulsion cognitive n'est pas expliqué ici uniquement par la frustration causée par l'ignorance des choses sexuelles, à cause de la répression des parents, mais il se peut que cela soit dû aussi à l'immaturité intellectuelle de l'enfant lui-même qui aussitôt à la fin de la première année commence à pressentir les relations sexuelles entre ses parents sans avoir encore la possibilité de les exprimer dans la pensée et dans le langage. Pour la première fois aussi, Klein relie l'inhibition intellectuelle à l'agressivité et au sadisme précoce. Les premières questions dans l'esprit de l'enfance ont rapport avec le désir de connaître et de s'approprier les contenus du corps maternel, ce qui produit de l'angoisse et de la culpabilité, et c'est pour cela que l'inhibition s'étend à d'autres secteurs de la connaissance. Le sentiment d'une totale impuissance à connaître les choses sexuelles, surtout à l'intérieur de la mère, accentue aussi la révolte et le conséquent complexe de culpabilité et de castration. D'autre part, la relation précoce entre épistémophilie et sadisme (comme si savoir signifiait "voler" ou détruire des contenus maternels) représente une grande importance pour le développement psychique

(34) Payot, Paris, 1983. Ce livre nous sert aux citations suivantes

(35) C'est ainsi qu'elle a procédé avec ses propres enfants, en particulier avec le benjamin, pour le libérer de toute répression sexuelle (cf. *op. cit.*, p.4)

(36) *Essais de Psychanalyse*, pp. 49-56

(37) *Ibid.*, pp. 90-109

postérieur (38).

En 1931 Klein dedie de façon expressive un article à l'inhibition intellectuelle (39). Là, elle explique, dans la ligne de J. Strachey, et de ce qu'elle avait déjà écrit, que les inhibitions dans la lecture ont rapport avec la peur d'extorquer les contenus internes à la mère. Mais ce n'est pas seulement le désir d'explorer le corps maternel qui produit de l'angoisse; c'est aussi en voulant comprendre l'intérieur du corps lui-même que cela constitue une autre facteur d'inhibition (40). Obtenir des attitudes plus positives ou moins angoissantes face au corps de la mère et du corps lui-même ou se libérer de ces peurs primitives, conduit à un desblocage de la situation. M. Klein, fait encore référence à d'autres mécanismes de l'inhibition intellectuelle du genre névrotique obsessionnelle qui est le résultat de l'angoisse de la première enfance. Quelques-uns de ces mécanismes peuvent se présenter sous une forme diamétralement opposée à ceux qui ont été décrits antérieurement, à travers le désir irrésistible d'absorber toutes les connaissances; cette "faim de nourriture intellectuelle" peut s'exprimer symboliquement dans la compulsion pour collectionner des objets (41).

Dans d'autres parties de ses articles ou de ces livres, M. Klein parle de la position paranoïde-schizoïde et dépressive de l'enfant, de la nécessité de "réparation", de la "jalousie et gratitude" et d'autres concepts qui indirectement peuvent avoir des applications épistémologiques. Nous allons simplement nous contenter de résumer la théorie Kleinienne de la pulsion de savoir et son inhibition:

- un éclaircissement précoce et total sur la sexualité, satisfaisant toute la curiosité sexuelle de l'enfant, favorise le développement d'autres curiosités intellectuelles, tandis que l'interdiction de penser sexuellement inhibe aussi d'autres connaissances;

- dans la mesure où l'enfant se libère du "sentiment de toute-puissance" au sujet de lui-même et de ses parents (qui doivent se priver des attitudes et des "entendre dire" dogmatiques) il se libère aussi du principe du plaisir pour le principe de réalité, favorisant de cette façon les pulsions épistémophiliques;

- le processus de symbolisation a un rôle important dans le développement

(38) Ibid., pp. 229-241

(39) Cf. "Contribution à la théorie de l'inhibition intellectuelle", in *Essais de Psychanalyse*, (1982), pp. 283-295

(40) Ibid., p. 294

(41) Ibid., 294

intellectuel. Toutes les choses, même les lettres et les nombres à l'école, ont des significations sexuelles symboliques grandement en rapport avec le corps maternel et même avec son propre corps. Si la charge de l'angoisse est trop forte dans ces "équations symboliques", la réalisation intellectuelle peut être inhibée;

- le mécanisme de la sublimation, nécessaire aux processus cognitifs, peut se transformer en inhibition, à cause du refoulement des pulsions libidinales, l'inhibition se présentant comme une sublimation mal réussie. La pulsion pour apprendre ou pour avoir des connaissances peut encore être interprétée comme une sublimation symbolique du désir d'avoir un enfant comme la mère;

- le sadisme et l'agressivité présents depuis les premiers temps où l'enfant a envie d'explorer le corps de la mère, a un rôle important dans l'origine des pulsions épistémophiliques. Si l'angoisse de cette "exploration du corps maternel est trop intense et coupable, l'enfant renonce à un tel investissement et à d'autres investissements cognitifs postérieurs (s'il l'est interdit de connaître sa mère, alors aucune autre connaissance ne l'intéresse);

- l'inhibition intellectuelle peut encore être présentée comme "réparation" des dommages faits à la mère; la culpabilité inhibe les futurs désirs pulsionnels. Mais la réparation peut aussi s'exprimer en créativité.

Bien que les idées de M. Klein soient un peu étranges et beaucoup d'auteurs ne les acceptent pas, nous pensons que son explication de l'origine et du développement de l'intelligence et son inhibition, peuvent contribuer à expliquer certains phénomènes, même la dyslexie et la dyscalculie ou d'autres formes de troubles cognitifs (42).

(42) Cf. sur M. Klein le livre introducteur de H. Segal, *Introduction à l'œuvre de M. Klein*, 5.ème ed., PUF, Paris, 1983, et les deux volumes de J. M. Petot, *Melanie Klein*, Dunot, Paris, 1979-1982. En particulier quant à l'inhibition intellectuelle, D. Flagey résume bien la pensée de Klein dans son long article sur le sujet, cf. "Points de vue psychanalytiques sur l'inhibition intellectuelle", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1972, 36, pp. 724-733

1.3. INTERPRETATION DE LA PSEUDO-DEBILITE MENTALE

En parlant de l'inhibition intellectuelle et des troubles de l'apprentissage, beaucoup d'auteurs font référence à ce qu'ils appellent "pseudodébilité", "pseudo-imbécilité", "stupidité névrotique" ou d'autres expressions semblables. Il y a des auteurs, tel que Lebovici et Soulé qui ont refusé d'ouvrir un nouveau cadre clinique pour ce phénomène préférant classifier les sujets avec un déficit intellectuel apparent comme névrotiques ou "déficitaires dysharmoniques évolutives à structure névrotique" (43).

Nous devons admettre que la psychométrie et même l'expérience est souvent confrontée à des cas d'enfants au QI normal ou au dessus de la moyenne ou avec une astuce plus que suffisante à la vie de tous les jours, mais qui se présentent avec des difficultés plus ou moins graves dans l'apprentissage scolaire. La pseudo-imbécilité est plus profonde et plongée que l'inhibition intellectuelle, atteignant toute la personnalité et bloquant l'évolution normale de l'intelligence. On peut la considérer comme une inhibition intellectuelle globale et chronique. Le sujet devient incapable d'utiliser les recours intellectuels disponibles. Le phénomène peut avoir des formes plus ou moins névrotiques ou même psychotiques. Quelquefois il s'agit de retards ou de rythmes plus lents de l'apprentissage à cause fondamentalement des milieux socio-culturels décompensés. Mais notre intérêt dépasse le côté social pour se centrer sur la dynamique de la personne. Nous ne sommes pas intéressés en ce moment à la débilité elle-même et d'origine héréditaire ou neurophysiologique, mais à la pseudodébilité d'origine affective, que Freud a dénommé "imbécilité affective" et J. Delay et al. appelle "pseudo-débilité par infantisme affectif" (44).

La pseudo-débilité est interprétée comme un symptôme défensif, fonctionnant comme un mécanisme de défense, notamment à travers le refoulement et le transfert contre les diverses pulsions, et en particulier contre de "voyeurisme" et exhibitionnisme. Démontrer les capacités intellectuelles symbolise l'exhibition du pénis, d'où la peur de castration ou de tomber dans le ridicule d'avoir un phallus rudimentaire (garçon) ou de ne pas en avoir (fille). Le sujet limite sa curiosité intellectuelle, qui est symboliquement comparée à l'investigation sexuelle ou au désir de voir la scène primitive et de comprendre l'origine des bébés, ou encore, selon l'interprétation

(43) Cf. *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*. PUF, Paris, 1972, pp. 351-352

(44) Cf. "La notion de pseudodébilité par arriération affective", in *Annales Médico-psychologiques*, 1952, 1, pp. 619-625

kleinienne, parce que cela symbolise la volonté de pénétrer le corps de la mère pour lui enlever le pénis incorporé du père (pseudo-imbécilité comme un refus de détruire la mère ou d'admettre sa castration) (45).

L'origine de la pseudo-imbécilité peut se trouver encore dans un certain masochisme qui cache fréquemment un sadisme agressif, envisageant la punition des personnes les plus représentatives à travers l'échec intellectuel surtout les parents surprotecteurs. L'individu cherche encore, à travers la "stupidité" apparente, des bénéfices secondaires, ne se laissant pas exclure de la vie intime des adultes (notamment des parents) qui le jugent incapable de compréhension et de curiosité ("petit capuchon magique" dont parle M. Mahler). Il peut encore utiliser la "naïveté" afin de fuir ou d'ignorer les situations familiales intolérables (46).

Le premier à se rapporter à la stupidité psychique a été Landauer, dans un article de 1929, lui attribuant genèse sexuelle (47). L'année suivant apparaît un article de B. Bornstein décrivant le cas d'une adolescente avec une grave et générale inhibition intellectuelle, dépendant fondamentalement de traumatismes liés à la phase orale (48). Bornstein a écrit encore un autre article sur le rapport entre le développement sexuel et intellectuel, concluant que souvent les enfants avec des échecs et que nous considérons paresseux et stupides, en réalité peuvent être plus intelligents que les autres, mais leur inhibition intellectuelle provient d'une inhibition plus primitive de la recherche sexuelle (49). E. Bergler analyse le cas d'une jeune affectée de pseudo-débilité en rapport fondamentalement avec des conflits oedipiens non surmontés, en particulier envers sa mère (50). Les auteurs postérieurs, comme H. Staub, insistent sur l'érotisation de la pensée dans la genèse de la stupidité névrotique. Pour Staub, le

(45) Danon-Boileau et Lab. "L'inhibition intellectuelle - Valeur symptomatique: Mécanismes et signification", in *Psychiatrie de l'enfant*, 1962, 5, (1), pp. 153-154.

(46) Cf. *Ibid.*, pp. 160-163

(47) Cf. un commentaire à cet article - "Zur Theorie der Dummheit", in *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1930, 4, 416-420

(48) Cf. "Zur Psychogenese der Pseudodebilität", in *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago*, 1930, 16, 378-399. Cet article cite aussi Landauer

(49) Cf. "Beziehungen zwischen sexual - und intelektentwicklung" in *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*, 1930, 4, 446-454

(50) Cf. "Zur Problematik der Pseudodebilität", in *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago*, 1932, 18, 528-538

sentiment de stupidité serait une névrose de transfert, tandis que la stupidité elle-même devait se cataloguer parmi les névroses de caractère du type narcissiste (51).

O. Fenichel dans sa *Theorie psychanalytique des névroses* aborde aussi les inhibitions dues à une décharge sexuelle symbolique comme l'action d'écrire et de marcher, les inhibitions sociales (timidité) et surtout les inhibitions mentales. Une grande partie des cas de débilité mentale sont en réalité des cas de pseudo-débilité dus à l'inhibition. L'intelligence se met à fonctionner débilement à cause de motifs affectifs. Les personnes deviennent "stupides ad hoc" quand elles ne veulent pas comprendre, puisque la compréhension provoquerait l'angoisse (de castration) ou la culpabilité, ou compromettrait l'équilibre névrotique obtenu. La pseudo-débilité est due encore à la scopophilie inhibée et aux refoulements oraux et anaux: l'individu se défend de "manger" ou de "dévorer" les problèmes intellectuels. D'où aussi l'inhibition dans l'utilisation de la parole (mutisme hystérique ou bégaiement) la pensée étant entièrement liée à la voix dans les émotions, dans la volonté, dans la vie professionnelle (52).

Laissant de côté autre bibliographie sur cet argument, deux articles méritent une attention spéciale, le premier étant de M. Mahler, très commenté postérieurement. L'auteur interprète la pseudo-débilité comme "petit capuchon magique" de l'enfant afin que d'une manière invisible ou "secrète" il se fasse présent dans la vie intime des parents. Mahler s'inspire de la mythologie qui reflète souvent la réalité psychique. L'auteur résume ce que les autres ont dit sur la genèse de l'inhibition intellectuelle: l'érotisation des fonctions intellectuelles obligeant le moi à renoncer à penser pour éviter des conflits; restriction intellectuelle pour masquer l'agression et aussi la représaille; la pseudo-imbécilité comme l'inhibition d'une castration symbolique pour fuir la peur de la castration réelle et la perte de l'objet aimé. Au delà de ces interprétations classiques, Mahler prétend montrer une autre fonction essentielle de l'imbécilité: rétablir ou maintenir une relation libidineuse secrète ou sein de la famille. Pour cela elle présente trois cas dont l'interprétation est peut-être un peu forcée dans la direction prétendue mais qui démontrent la fonction du "capuchon magique" de la stupidité ~~faite~~, surtout par rapport à sa mère qui transmet et capte inconsciemment tous les messages entre elle et l'enfant, cette communication étant

(51) Cf. "De la stupidité névrotique", in *Revue Française de Psychoanalyse*, 1948, 12, (2), 263-277

(52) Cf. *La théorie psychanalytique des névroses*, 2^a ed., tome I, PUF, 1974, pp. 221-228

affective, à la base philogénétique, plus importante que les paroles et les pensées (53).

L'article de Berger et Kennedy est plus important en présentant une évolution dans l'interprétation de la pseudo-imbécillité et de l'inhibition intellectuelle en général, en se concentrant sur la figure de la mère dans ses relations précoces avec l'enfant, comme l'ont déjà fait les autres auteurs, en se fixant sur les attentes de la Mère envers l'enfant qui sont en grande partie des projections de l'image d'elle-même et l'attente que d'autres lui ont attribuée et qu'elle amène avec elle. Les difficultés de la personnalité de la mère (ainsi que du père) qui ne sent pas de plaisir et d'orgueil envers son enfant, elles sont senties inconsciemment par celui-ci qui se défend lui-même d'exister en commençant par sa dimension intellectuelle. Berger et Kennedy commencent par résumer les conclusions principales des autres auteurs qui se sont occupés du sujet en question: les enfants pseudo-imbéciles ne veulent comprendre, ni connaître, ni voir, utilisant cette "ignorance" défensive surtout au point de vue sexuel, où l'enfant sent une culpabilité secrète, particulièrement par rapport à la vie intime des parents, étant admis au secret de certaine façon à travers sa stupidité construite "ad hoc"; ses parents inconsciemment ont rendu l'enfant "stupide" ou "ignorant", par une nécessité secrète, et l'enfant répond se consolant avec ce désir secret de ses parents pour sauver l'amour. Dans ces cas il s'agit tout particulièrement de la personnalité de la mère qui mène l'enfant inconsciemment à inhiber sa scopophilie pour ne pas découvrir les secrets de ses parents.

Les auteurs analysent certains cas en se fixant tout particulièrement sur les attitudes spécifiques maternelles. Ils synthétisent les résultats, se concentrant sur l'ambivalence et les fantasmes de la mère envers ses enfants (3 sur 4 enfants étaient des aînés) les considérant comme anormaux ou handicapés physiquement et psychiquement. Ces fantasmes et ces attentes précoces de la mère se reflètent sur l'enfant comme des prévisions fatalistes. Souvent ces mères préfèrent ouvertement les autres enfants et elles ont attribué à l'enfant en question une attente supérieure à ses capacités en le considérant pour cela **not quite good enough baby**. L'image qu'elles projettent sur lui reflète en grande partie l'image qu'elles ont d'elles-mêmes, en extériorisant de cette façon sur l'enfant le peu d'estime qu'elles ont d'elles-mêmes. Enfin, ces mères, comme I. Hellman l'avait déjà observé, ont besoin de maintenir leurs enfants passifs et stupides, non pas proprement pour leur cacher l'accès aux secrets de la famille, mais

(53) Cf. "Pseudoimbecility: a magic cap of invisibility", in *The Psychoanalytic Quarterly*, 1942, 11, 149-164

pour voir réalisée en eux-mêmes l'image méprisable et "castrée" qu'elles ont d'elles-mêmes. Selon les observations des autres auteurs, ces mères pour la plupart présentent aussi des inhibitions intellectuelles et elles ont senti la nécessité inconsciente que leurs enfants n'apprennent pas. Les enfants "retardés" intellectuellement ont développé une complaisance inconsciente avec l'image que leurs mères leur ont imposée précocement, s'adaptant à la perception et à l'expectative de celles-ci qui ont investi leurs complexes et leurs frustrations dans leurs enfants, ceux-ci devenant des supports passifs pour sauver la sécurité et l'amour de leurs mères (54).

1.4. LES DOUES SANS SUCCES

Par rapport au thème de l'inhibition et à son expression la plus extrême qui est la pseudo-imbécillité, nous trouvons l'étude des individus qui présentent un QI supérieur à la moyenne ou même qui sont surdoués, et qui pourtant n'obtiennent pas le succès ou qui à peine présentent un succès partiel. Dans la littérature anglaise, ils sont appelés **gifted underachievers**. Nous allons faire référence tout particulièrement à un long article de Newman, Dember et Krug - **He can but he won't - a psychodynamic study of so-called "gifted underachievers"** - qui présente une vision plus ou moins complète de la problématique, et qui résume bien la bibliographie de la spécialité (55).

Les auteurs furent menés à cette étude à partir des enfants du "Centre psychiatrique pour l'enfant" de Cincinnati. Bien que ces enfants aient un Q.I. de 130 et même de 160 et sachent généralement lire correctement, ils présentent de sérieuses difficultés à l'école. Tel échec, lié à une habilité verbale supérieure à la moyenne, a mené à l'étude de l'intelligence de ces enfants et de leurs relations avec la personnalité. On envisageait l'hypothèse qu'une même constellation de facteurs de son historicité génétique contribue simultanément à l'obtention de hauts scores dans les tests d'intelligence et dans le succès scolaire inférieur. Ainsi, les auteurs ont décidé d'étudier un échantillon de 15 **underachieving gifted children** en cherchant à comprendre les influences pathogéniques dans le développement de l'intelligence et dans la capacité de réalisation. Normalement les parents et les enseignants ne comprennent pas le décalage entre le potentiel de ces enfants et leur réalisation concrète. La réponse ne

(54) Cf. "Pseudobackwardness in children - maternal attitudes as an etiological factor", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1975, 30, pp. 279-306

(55) Cf. art. cit., in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1973, 28, pp. 83-129

réside pas dans l'interprétation simpliste des responsables de l'éducation - "il peut mais il ne veut pas" (**he can, but he won't**) - mais peut-être parce que réellement il n'a pas de capacité (**he can't**), bien qu'il cache son "incapacité" sous la mauvaise volonté. Les formules et la réalité peuvent évoluer de cette façon: "je peux mais je ne veux pas; je ne veux pas et c'est pourquoi je ne le fais pas; je ne le fais pas donc je ne peux pas; je ne peux pas, mais je dirai que je ne veux pas".

Newman et al. envisagent deux hypothèses alternatives mais convergentes face à la tentative d'explication du phénomène: 1) "Je ne veux pas" sert à masquer le "Je ne peut pas". Les enfants peuvent bien réaliser certaines choses et pas d'autres. On peut supposer que certaines fonctions du moi sont bien développées et pas d'autres, mais il cache ses incapacités sous le voile de la mauvaise volonté, même sous peine de punition et de critique; 2) on peut aussi penser que la répétition de "je ne veux pas" empêche l'enfant de développer les hauts niveaux de compétence en provoquant des fixations sur les incapacités sévères, ce qui donne la transformation d'une démotivation primitive en une réelle impuissance. On entre de cette façon, comme le disent les auteurs "dans le coeur de la psychologie du moi (pouvoir ou ne pas pouvoir) et dans la théorie de la motivation" (56). On comprend aussi que l'intelligence n'est pas tout simplement un ensemble de fonctions du moi, mais que ses potentialités dépendent des facteurs motivationnels. D'autre part, le rapport entre l'intelligence et la motivation pour la réalisation ne s'exprime pas en simples termes arithmétiques. L'état des enfants surdoués mais sans succès nous mène à la compréhension des interactions mutuellement inhibitoires ou non inhibitoires entre l'intelligence et la réalisation, dans une matrice psychodynamique du développement de l'intelligence (57).

Les auteurs parlent ensuite de l'histoire des termes **gifted** et **underachievement** et **overachievement** dans le champ d'action de la psychologie de l'éducation, en citant diverses études de Piaget, Hunt, Bayley et Shaefer, Kagen, etc., qui démontrent l'importance des facteurs d'entourage dans le développement de l'intelligence et dans l'**achievement motivation**, soulignant tout particulièrement l'influence de la mère sur le développement de l'enfant. Ensuite d'autres études sont présentées dans une approche psychanalytique de l'apprentissage et de la réalisation scolaire, accentuant le refoulement, les fantasmes de toute puissance de la pensée et de la parole, l'intellectualisation, la pensée obsédante, l'inhibition des fonctions égoïques, la peur et la culpabilité dans la compétition, le conflit des idées parentales, l'identification, et aussi

(56) Ibid., p. 85

(57) Ibid., pp. 85-86

la relation entre la mère et l'enfant avec de fortes répercussions sur la réalisation intellectuelle. Greenarce parle de "symbiose focale" et A. Freud de "dysharmonie du moi" (58).

L'échantillon étudié par les autres comporte 15 garçons entre 7 et 13 ans, la majorité entre 9 et 11 ans. Les auteurs cherchant à interpréter ce décalage entre bon comportement verbal et mauvaise réalisation non-verbale par l'attitude des parents, et tout particulièrement de la mère qui privilégie le développement du langage dès le début, méprisant le développement moteur et le contrôle sphinctérien. Etant donné cette différence ou cette dysharmonie parmi les niveaux de développement précoce du moi à la base de cette dysharmonie, ses implications dans le développement subséquent de la personnalité et dans l'éducation, l'attitude ambivalente des parents, et en particulier de la mère, favorisant certaines capacités (surtout la parole) au détriment d'autres (surtout motrices). Chaque fonction et aussi bien l'intégration parmi les diverses fonctions, a son époque critique. Si ces époques critiques ne sont pas favorisées, aussi bien par les facteurs internes, que par les facteurs d'entourage, en mutuelle corrélation, les divers décalages ou dysharmonies fonctionnelles de la personnalité peuvent survenir. Tandis que les fonctions du discours ou de la parole étaient mises en valeur par la mère, son attitude envers l'activité motrice et le contrôle sphinctérien était conflictuelle ou complaisante, de toute façon sans stimulation suffisante. Ce qui expliquerait le grand dénivellement parmi ces élèves, capables d'une bonne expression verbale mais en faute dans l'écriture, la mathématique et dans d'autres performances. La libido et la mise en valeur d'une fonction et le conflit ouvert ou la subtile complaisance envers les autres fonctions, mènent au développement pathologique fonctionnel du moi et aux conséquentes incoordination et appauvrissement des diverses fonctions et l'on peut même parler d'un syndrome de dysharmonie du moi (**syndrome of ego disharmony**). Cette ambivalence ou, mieux, "invalence" des parents crée chez l'enfant un déséquilibre psychique, le menant fréquemment au narcissisme ou à la dépression, dont le premier s'exprime par des aspects verbaux, et la dépression dans les autres performances d'échec. Il se crée, aussi, chez l'enfant doué, mais sans succès, des sentiments ambivalents de culpabilité, d'hostilité, de honte et d'autres sentiments qui compliquent de plus en plus la situation. En fait, le même enfant peut présenter un niveau supérieur dans l'un des aspects de l'apprentissage et inférieur dans d'autres, mais le mal peut contaminer tout le système de l'apprentissage et de la personnalité, dans une

(58) Ibid., pp. 86-89

interaction continue entre l'intelligence et la personnalité, et vice-versa. Plusieurs problèmes se posent donc à l'éducation en général, et à l'apprentissage en particulier sur lesquels Newman et al. se penchent dans la dernière partie de leur article. Il nous suffit de savoir que la mère influence précocement les "styles cognitifs" de l'enfant et que dans la plupart des cas le style intellectuel de la mère se répercute chez son enfant (59).

(59) Ibid., pp. 98-125

CHAPITRE II

INHIBITION INTELLECTUELLE ET PERSONNALITE

Il y a différents types d'inhibition intellectuelle ou une typologie des inhibés. Il faut parler d'une inhibition différentielle ou différenciée selon les sexes et selon les divers types de personnalité. La frontière entre les traits de caractère ou de personnalité plus ou moins troublée et les divers types de l'inhibition intellectuelle est difficile à tracer, étant donné que la personnalité détermine le type d'intelligence, en même temps qu'elle s'identifie aussi et est conditionnée par le fonctionnement mental. Il y a des auteurs qui décrivent certaines caractéristiques de l'inhibé ou de l' "impuissant" pour l'apprentissage: obésité modérée, faible coordination physique, faible relation avec les camarades, conflit constant avec les parents et avec l'école, comportements bizarres, faible tolérance à la frustration, une oralité marquée, une ligation pathologique avec sa mère, difficulté d'identité personnelle, etc... (1).

Avant de faire référence aux différents types d'inhibition intellectuelle, névrotique et psychotique, selon le schéma classique, nous allons faire allusion à l'inhibition intellectuelle plus typique dans le sexe féminin et aussi dans les caractères narcissistes, qui affectent davantage la femme.

Selon Freud, la femme peut être plus dominée par l'inhibition intellectuelle parce que culturellement elle est plus réprimée dans sa curiosité sexuelle infantile (2). Cette interdiction à penser à des choses sexuelles peut entraîner chez la femme "un dégoût envers la pensée en général" (3). Freud fait sousentendre que les femmes sont plus inclinées vers le narcissisme et même vers l'homosexualité que les hommes, à cause de leur plus grand nombre de refoulements infantiles et pour éviter la plaie provoquée par l'hostilité envers sa mère, pouvant de cette façon déduire une autre raison pour expliquer l'apparente infériorité intellectuelle de la femme ou sa plus petite

(1) Cf., Rubenstein et al., "Learning problems - 2. Learning impotence: a suggested diagnostic category", in *American Journal of Orthopsychiatry*, 1959, 29, pp. 316 et 323

(2) O.C., II, pp. 1258-1259

(3) *Lettre à Jones*, in *Correspondence* (1873-1939), Gallimard, 1979, p. 485

agressivité dans l'apprentissage (4). La femme serait encore moins exhibitionniste que l'homme, pouvant interpréter le savoir comme une inhibition, puisque la femme est moins intéressée à "montrer" son savoir (5).

Parmi les commentaires qui ont suivi la Communication de Daniela Flagey au Congrès psychanalytique de Bruxelles, on rencontre celui de A. Watillon-Naveau où l'auteur fait voir que la femme peut être plus exposée que l'homme à des blocages intellectuelles à cause de son narcissisme. Elle trouve plus de difficultés à colmater sa plaie narcissiste, parce qu'elle n'a pas de pénis, et elle ne dispose pas de potentiel de confiance suffisante pour obtenir une autonomie nécessaire aux réalisations intellectuelles ou créatives. Au delà des facteurs socio-culturels qui limitent l'activité intellectuelle de la femme, il semble y avoir également une culpabilité typiquement féminine déjà notée par Chasseguet-Smirgel analysant les dynamismes de la création et de la créativité. La petite fille, déçue par sa mère qui n'investit pas autant chez ^{elle} que chez le garçon, se culpabilise et se réfugie narcissiquement en elle-même, s'interdisant d'apprendre, outre que l'apprentissage peut raviver chez elle des fantasmes de vol symbolique du pénis de son père à l'intérieur du corps de sa mère. En tout cas, il semble que la femme ait des raisons spécifiques inhérentes à son développement psychosexuel qui la mènent à de plus grandes difficultés dans l'apprentissage pour ne pas mettre en cause son instabilité affective et ne pas renouveler la plaie narcissique. C'est peut-être pour cela que l'on explique que beaucoup de femmes n'arrivent à se réaliser intellectuellement qu'adossée à l'homme (mari, père ou patron), comme assistantes ou collaboratrices (6).

D'autres auteurs traitent du **caractère narcissique** et de ses implications dans le fonctionnement intellectuel et en particulier dans l'inhibition intellectuelle, sans référence au sexe, mais important pour la compréhension des difficultés d'apprentissage. Le rapport de D. Flagey consacre la 4.ème partie à **l'inhibition intellectuelle et au narcissisme**. Selon les divers cas cliniques, le fonctionnement intellectuel, et principalement l'apprentissage, est senti comme angoissant parce qu'il met en question l'investissement narcissique et l'inhibition intellectuelle apparaît pour sauvegarder

(4) Cf. Introduction au narcissisme, O.C., II, pp. 2024-2026. Psychogenèse d'un cas d'homosexualité dans une femme, O.C., III, pp. 2545-2561

(5) O.C., I, 1082 et 1109

(6) Cf. Watillon-Naveau, A., "Remarques sur l'étude sur l'étiologie des inhibitions intellectuelles spécifiquement féminines", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1972, 36, pp. 823-826

le fantasme de la toute-puissance du sujet et son perfectionnisme qui atteint aussi l'activité intellectuelle. Toute la situation qui met en cause cette organisation précaire du moi, surtout l'apprentissage scolaire, est vue comme angoissante, et le sujet préfère défendre son narcissisme à apprendre. Ces mécanismes sont plus évidents en entrant pour la première fois à l'école: le désir de trouver sa perfection narcissique et le sentiment de toute-puissance en incorporant de nouvelles connaissances, entrent en contraste avec le danger de détruire sa forme de connaissance déjà organisée ou de produire quelque chose soumise à la critique.

De toute façon, tout apprentissage qui a besoin d'une réorganisation intellectuelle, provoque un passage à travers la vide, un moment où le sentiment de la perfection est ébranlé sans pouvoir se reconstruire sur de nouvelles bases. Beaucoup d'enfants sont déçus de ne pas apprendre à lire ou de ne pas savoir résoudre un problème tout de suite. Ne pouvant pas supporter une plaie narcissique, même provisoire, l'enfant s'enfuit ou se défend de la situation angoissante de différentes façons, comme à travers l'inhibition intellectuelle. Tout apprentissage met en danger le narcissisme. Déjà M. Klein avait mis en valeur la difficulté d'abandonner les fantasmes de la toute-puissance comme un facteur inhibitoire du développement intellectuel. D'autres auteurs insistent sur d'autres aspects de l'apprentissage conditionnés par le narcissisme, comme le mauvais résultat aux examens des individus paralysés par la peur de l'échec et de la critique, et aussi les apprentissages prématurés qui créent une situation d'impuissance. La plupart des cas, il s'agit aussi des parents narcissiques qui ont fait que l'enfant intériorise un idéal du moi ou un moi idéal inaccessible. Chercher à savoir c'est admettre que l'on ne sait pas encore, ce qui contraste avec l'omniscience aveugle. Même dans l'évolution de la pensée, l'enfant peut se refuser à passer de la pensée pré-opératoire à l'opératoire concrète ou à l'abstraite, selon la terminologie de Piaget, pour ne pas ouvrir une plaie narcissique ou pour protéger l'identité du moi, limitant aussi le fonctionnement mental, presque comme si les acquisitions intellectuelles antérieures étaient des fétiches intouchables ou des "phallus" qu'il faut défendre de toute castration. Même la fixation ou la régression sexuelle, que parfois on constate répond à la nécessité de récupération narcissique. La barrière narcissique mise à l'apprentissage peut aussi se sentir soutenue par des expressions de la mentalité populaire qui ôte le prestige à l'intellectuel abstrait qui n'a pas les pieds sur terre. Flagey finit par conclure en réaffirmant "la très grande importance" du narcissisme dans le fonctionnement intellectuel. Il intervient dans l'étiologie de plusieurs inhibitions intellectuelles. Il explique également les façons de penser qui ne se présentent pas comme des

inhibitions manifestes mais qui témoignent de l'installation du sujet dans un système fermé et limitatif. A vrai dire "bien peu d'hommes y échappent et l'on peut considérer comme des êtres d'exception ceux qui évitent jusqu'à bout la piège du faux confort intellectuel" (7).

D'autres auteurs qui traitent de l'inhibition intellectuelle du point de vue clinique, comme l'article de Rouart, Narlian et Simon sur l'échec scolaire (8), celui de Danon-Boileau et Lab sur l'inhibition intellectuelle, celui de Pearson sur les difficultés de l'apprentissage, et d'autres déjà cités dans le chapitre précédent, sont unanimes à attribuer au narcissisme une grande responsabilité dans l'étiologie des différents troubles de l'apprentissage (9). Déjà Melanie Klein dans ses premiers travaux avait souligné la difficulté de l'enfant à abandonner ses fantasmes d'omnipotence comme facteur limitatif du développement (10).

Bien qu'il soit difficile de tracer des frontières entre les différents troubles psychiques et intellectuels, nous étudions maintenant certains types d'inhibés intellectuels névrotiques et plus ou moins psychotiques, après avoir analysé le type narcissique. Danon-Boileau et Lab (11) analysent les différents types de l'inhibition intellectuelle à tendance névrotique et psychotique ou l'inhibition fonctionne comme mécanisme de défense, dans le cas du névrotique, qui s'inhibe pour faire face aux conflits; il s'agit dans ce cas d'une "inhibition active" ou "névrotique", tandis que dans les cas les plus graves on peut parler d'une "inhibition passive" ou "psychotique". dans le premier cas l'inhibition des fonctions intellectuelles est au service du moi; dans le second on a l'impression que c'est le moi lui-même qui est inhibé (12).

L'inhibition intellectuelle dans le **phobique** se présente fréquemment mélangée à la phobie scolaire ou phobie des examens. La scolarité est souvent présentée à l'enfant

(7) Cf. D. Flagey, *art. cit.*, pp. 775-783

(8) Cf. "L'Echec scolaire - Etude clinique, structurale et dynamique", in *La psychiatrie de l'enfant*, 1961, 3, pp. 333-403

(9) Cf. D. Flagey qui résume aussi ces auteurs, *art. cit.*, pp. 779-781

(10) Cf. en particulier l'article de 1921 "Le développement de l'enfant" in *Essais de Psychanalyse*, Payot, pp. 29-89

(11) Cf. "L'inhibition intellectuelle - valeur symptomatique", in *Psychiatrie de l'enfant*, 1962, 5, (1), 43-173

(12) *Ibid.*, pp. 88-98

comme une épreuve difficile surtout par des mères anxieuses qui veulent que l'enfant commence la préparation à la lecture et à l'écriture avant l'entrée à l'école. L'enfant peut avoir des attitudes passives ou pseudo-débiles pour échapper au stress scolaire. D'autres fois il peut arriver que l'examen ou la nécessité de se soumettre à un concours provoque des inhibitions non seulement intellectuelles mais aussi globales. Les diverses phobies scolaires, y compris la peur des professeurs et des camarades, peuvent mener aussi à des attitudes contre-phobiques qui s'expriment dans un excessif intérêt pour le travail intellectuel, qui à son tour se traduit par des inhibitions intellectuelles de diverses façons, étant donné que le sujet ne peut pas maintenir le niveau de l'apprentissage qu'il s'est proposé (13).

L'obsédé en général est considéré comme intelligent et attentif au détail, mais les pensées parasites qui l'accablent pendant l'apprentissage lui interdisent le résultat espéré et elles peuvent le mener à d'interminables vérifications, à réunir du matériel inutile et à d'autres rites intellectuels stériles et fatigants qui fréquemment se terminent en dépression. D'une part, il peut craindre l'échec, et d'autre part il peut éviter le succès, mené par des angoisses inconscientes et d'une culpabilité névrotique qui stérilisent la pensée ou lui donnent un caractère stéréotypé et ritualiste. La structure obsédante implique ou une vraie impossibilité de penser (souvent masquée par un investissement intellectuel apparent) ou alors la pensée est surinvestie et érotisée pouvant activer le mécanisme inhibitoire (14).

L'inhibition intellectuelle peut s'appeler "paralyse intellectuelle", comme Freud l'a déjà nommée. Les individus à **tendance hystérique** outre qu'ils somatisent leurs conflits, peuvent aussi les intellectualiser, les "convertir" en inhibitions ou paralysies mentales ou mnésiques, s'interdisant de penser ou de mémoriser, comme défense contre l'angoisse. On peut ainsi parler d'une hystérie de conversion intellectuelle (souvent accompagnée de bagatelles dans le comportement, avec des attitudes infantiles) ou d'amnésies hystériques. Il est fréquent aussi le cas des asthénies intellectuelles hystériques chez les individus qui se disent tout à fait incapables d'un minimum d'effort intellectuel, même de la lecture du journal, ce qui aggrave le symptôme à la plus petite tentative de surpasser une telle apathie. ces diverses "comédies" ou simulations hystériques sont en réalité fréquentes dans plusieurs cas d'inhibition totale ou partielle des processus cognitifs (15).

(13) Ibid., pp. 69-73

(14) Ibid., pp. 63-69

(15) Ibid., pp. 73-79

Les auteurs parlent aussi des autres formes de somatisation des conflits de l'intelligence, comme c'est le cas de l'hypocondrie des intellectuels ou **hypocondrie cérébrale** de ceux qui privilégient le cerveau dans leur préoccupation de la santé, pouvant être considérés encore comme des neurasthéniques cérébraux (16). Neyraut parle aussi de certaines formes particulièrement graves de l'inhibition intellectuelle où il semble y reconnaître une espèce d' "hypocondrie intellectuelle" ou une "hypocondrie du cerveau". Ces sujets concentrent leur attention sur l'organe de la pensée la considérant comme étant incapable de fonctionner, ce qui fait du cerveau une espèce de "fétiche" indispensable, caressé et intouchable qui centralise l'attention en lui-même, mais qui inhibe sa fonction pensante (17). Danon-Boileau et Lab parlent aussi d'autres troubles psycho-somatiques, telles que les céphalées, les insomnies, les troubles digestifs, l'anorexie (on peut considérer l'inhibition intellectuelle comme une anorexie psychique), les perturbations sexuelles (l'inhibition intellectuelle comme une impuissance psychique) et d'autres anomalies qui sont des expressions somatiques de l'inhibition intellectuelle, en même temps qu'elles fonctionnent comme des causes concomitantes de celle-ci (18).

Un autre type d'inhibition intellectuelle survient notamment dans les **névroses de caractère**, où les pulsions névrotiques des mécanismes de défense du moi ne se concentrent pas spécialement sur les peurs, les obsessions ou les somatisations, mais sur le caractère de la personne en général (ce que Freud appelait "inhibitions généralisées" pour les distinguer des "inhibitions spécifiques"), bien que les mécanismes qui conduisent à telle forme de névrose soient semblables. Mais les traits de caractère utilisent davantage le refoulement et la limitation globale du moi qui se traduit par des inhibitions qui privilégient l'inhibition intellectuelle ou certains mécanismes intellectuels. Par exemple, chez un individu qui manifeste de l'avidité ou de la curiosité intellectuelle, peut se développer une formation réactionnaire qui se traduit par dégoût intellectuel plus ou moins rationalisé. Les uns présenteront une plus grande inhibition en apprenant, les autres en produisant. Dans certaines formes de caractère, les inhibitions intellectuelles peuvent être massives et globales, particulièrement dans les névroses d'échec et dans les pseudo-débilités mentales. La

(16) Ibid., pp. 79-84

(17) Cf. M. Neyraut, "A propos de l'inhibition intellectuelle", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1968, 32, pp. 780-785

(18) Op. cit., 16-121

névrose d'échec mène à toutes formes d'inhibition, limitant le succès ou détruisant systématiquement les bons résultats obtenus, interdisant au sujet de profiter de ses triomphes (Freud parle de "ceux qui échouent en triomphant") (19). L'intelligence étant une armée décisive pour le triomphe, les névrotiques caractériels privilégient inconsciemment l'inhibition intellectuelle, en s'interdisant le succès dans la vie professionnelle et surtout scolaire et intellectuelle. Paradoxalement plusieurs de ces sujets ont une intelligence supérieure à la moyenne ou ils sont même surdoués, mais ils inhibent l'instrument privilégié du succès qui est l'intelligence. Chez les enfants et les jeunes, la névrose d'échec s'exprime fondamentalement dans l'échec scolaire (20).

Rubenstein et al. parlent de **distorsions du moi** ou d' "états caractériels" les interprétant fondamentalement par rapport à la personnalité des parents. Les caractéristiques principales de ces enfants avec des troubles égoïques sont: intelligence au moins moyenne mais peu rentable, une certaine perversité et une tendance auto-anéantissante, une certaine obésité, des relations objectales pauvres envers les camarades et les adultes, des conflits constants avec les parents et l'école (conflit qui s'exprime aussi bien par la passivité que par l'agressivité), un comportement imprévisible à peu près bizarre ou pseudo-criminel, une prépondérance à l'oralité, un attachement pathologique à la mère. Ainsi, l'incapacité de l'apprentissage peut être considérée comme l' "expression d'une distorsion de la personnalité totale" qui trouble le développement. Telles difficultés résultent d'une mauvaise relation mère-enfant caractérisée par une intense ambivalence pendant le premier stade symbolique qui a troublé le développement de l'identité et qui a provoqué une grave distorsion du moi.

Il est difficile de définir en quoi consiste la distorsion du moi et quelle est son étiologie, dépendant de l'interprétation de chaque auteur. Elle peut être considérée comme une cicatrice due au blocus de croissance; elle peut encore être le résultat des traumatismes excessifs, faisant le moi renoncer à ses fonctions pour ne pas être désintégré. Une des caractéristiques principales de ces "malades" est leur extrême dépendance archaïque par rapport à l'objet primitif. Cette relation peut assumer un caractère sado-masochiste ou elle peut utiliser par défense l'identification avec l'agresseur. Rubenstein et al. parlent d'autres mécanismes de défense présents dans la distorsion du moi et du rôle important de la mère pendant les premiers mois de vie,

(19) O.C., III, 2416

(20) Cf. Danon-Boileau et Lab, *op. cit.*, pp. 11-116

s'inspirant fondamentalement de Freud, Spitz, Rapaport et Kris. L'apprentissage ou son inhibition dépendent de l'atmosphère dans laquelle les relations objectales et les divers mécanismes de défense se sont développés.

Insistant sur les aspects négatifs d'une mauvaise relation avec la mère à la base des disfonctions du moi, il ne faut pas oublier le rôle du père des enfants qui souffre d'une impuissance d'apprentissage. On peut noter l'absence presque complète de participation significative du côté du père dans le développement de l'enfant. Ces pères possèdent un caractère éteint, sans profondeur, qui laisse peu d'espace à une bonne identification. En général ils laissent la direction de la maison à la mère et ils attribuent plus d'importance aux choses qu'aux personnes, ce qui se fait sentir dans la communication avec leurs enfants qui est faite en particulier d'indifférence et d'indulgence, mélangée parfois avec des explosions violentes punitives. On a l'impression que ces hommes encouragent subtilement l'agressivité de l'enfant à l'égard de la mère. En plus, ils méprisent normalement la culture et l'apprentissage, menant l'enfant à une ambivalence face à l'école. Ainsi, on peut presque prédire le destin de l'apprentissage de ces enfants à partir de leur père. En général, les enfants au moi troublé ou déformé et avec un échec scolaire ont des pères qui n'encouragent pas le contrôle des pulsions, au contraire ils poussent leur enfant inconsciemment à la lutte agressive contre la mère, "l'arène éducative" étant contaminée par l'agression et le négativisme.

Au delà de ce groupe d'enfants, il y a deux autres groupes: les uns appelés "pseudo-imbéciles" qui ne sont autorisés à aucune expression ouverte d'agressivité, et il en résulte une déformation du caractère qui englobe tous les aspects; on peut classer ces enfants d' "idiotie placide"; les autres ont de bons résultats scolaires, mais ils souffrent aussi du manque d'affectivité et de l'impossibilité d'exprimer leur agressivité, puisque leur père est silencieux, de mauvaise humeur et distant (21).

Il y a des inhibitions intellectuelles qui s'enracinent en des formes ou des cadres clinique plus proches de la psychose que de la névrose, comme certains cas plus graves de "distorsions égoïques" et encore de formes de dépression et de schizophrénie. La **dépression** peut mener non seulement à l'inhibition intellectuelle mais aussi à une inhibition globale et plus grave encore qui est la perte de l'auto-considération, faisant que le sujet se désintéresse de toute activité, commençant par l'action

(21) Cf. Rubenstein et al., "Deficiences dans l'apprentissage et distorsion du moi", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1961, 25, 131-138

intellectuelle. Plusieurs formes de dépression sont proches ou elles cachent des formes névrotiques plus ou moins complexes, comme l'hystérie, l'obsession ou l'hypocondrie; on peut parler de dépressions réactionnaires, d'hypocondrie des intellectuels ou de neurasthénies psychiques. Une dépression simple du type neurasthénique peut avoir pour origine une perte extérieure, tandis qu'une dépression "hypocondriaque" peut avoir rapport avec la plaie narcissique. Dans plusieurs des cas un vicieux se forme, menant l'inhibition à aggraver progressivement la dépression et vice-versa. La productivité du maniaque est plus manifeste dans les périodes de plus grande inspiration, mais le succès est limité par l'incapacité de concentration et par l'étude en profondeur se limitant à une productivité superficielle et utilisant la logorrhée comme un mécanisme de compensation (22).

Il y a aussi différents types de **mélancolie** qui se font suivre de toutes espèces d'inhibitions, privilégiant l'inhibition intellectuelle, même si le sujet semble se concentrer et s'il présente un certain succès intellectuel, plus apparent que réel. L'**ennui** peut se présenter aussi comme une forme dépressive et mélancolique troublant très fortement l'apprentissage et fonctionnant comme une espèce d'apathie et aboulie du sujet qui se sent inhibé aussi dans ses activités cognitives. L'un des auteurs qui a étudié sérieusement cet état d'esprit proche de la dépression fut O. Fenichel dans son article sur la **Psychologie de l'ennui**. Au centre de l'ennui il y a une "inhibition de l'activité psychologique intensive", soit d'auto-stimulation soit d'hétéro-stimulation. Il existe dans le sujet ennuyé un désir d'activité, mais en même temps son inhibition qui ne provient pas proprement de facteurs extérieurs mais du sujet lui-même. On a par conséquent un échec dans l'investissement ou une barrière à la vie fantastique: l'objet du désir est présent, mais le sujet ne le veut pas et ne prétend aucun remplaçant, finissant par conclure que le monde extérieur ne lui donne rien, car dans le fond il ne veut pas non plus recevoir. Cette situation peut être transférée à la pensée et à l'apprentissage, bien qu'il aime réellement apprendre, tout cela à cause des conflits infantiles mal surpassés et qui se reflètent dans le présent (23).

L'article de R. Greenson sur l'ennui est aussi intéressant. Il défend en grande partie la même thèse de Fenichel et aussi de Winterstein attribuant cet état d'âme à

(22) Cf. Dannon-Boileau et Lab, *art.cit.*, pp. 79-88

(23) Cf. O. Fenichel, "Zur Psychologie der Langeweile", in *Imago*, 1943, 20, pp. 270-281. Cet article fut traduit en anglais in *The Selected Papers of Otto Fenichel*, Norton, 1951

l'inhibition des fantasmes. Dans l'ennui il existe différentes compositions: un état d'insatisfaction et de désintérêt pour l'action; un état de grand désir et une incapacité de désigner ce que l'on attend réellement; une sensation de vide, une attitude passive d'expectative du monde extérieur; un sens troublé du temps qui semble ne pas passer (l'expression allemande *Langeweile* donne exactement l'idée du "long temps"). Il peut être interprété comme une monotonie qui atteint également les processus cognitifs. L'auteur a l'intention de souligner les troubles dans le processus cognitif, liés aux vicissitudes des pulsions orales, et les mécanismes de défense impliqués dans ce syndrome. L'ennui est proche de la dépression, mais celle-ci est plus grave puisque le déprimé laisse tomber le bras, tandis que l'ennuyé croit encore d'une certaine façon à l'avenir il maintient une certaine activité, bien que sans succès, parce que dans le fond il ne le veut pas, à cause des divers conflits infantiles et en particulier à cause de sa relation frustrée avec sa mère. Greenson insiste sur la "sensation de vide", sur "l'absence de fantaisies et de pensée", sur "l'inhibition des fonctions perceptives et pensantes du moi". Il s'agit d'une "apathie" ou "monotonie" avec un appui dans l'angoisse primitive et qui mène à un désinvestissement profond dans tous les domaines. On peut affirmer que l'enfant "s'ennuie" à l'école, et c'est pour cela qu'il n'apprend pas, non exactement à cause de l'ambiance ou des professeurs, mais à cause des conflits qui travaillent, venus tout particulièrement des frustrations et des fixations orales. Dans le fond, l'ennuyé a "une grande faim" de savoir, mais il s'enferme dans une "anorexie" désespérante comme une défense contre la frustration et l'angoisse, venues des fixations primitives (24).

C'est W. Vangh qui a étudié plus récemment l'ennui du point de vue psychanalytique. Il insiste sur les composants affectives et cognitives de ce sentiment, outre sa dynamique libidinale et agressive. La complexité de cette attitude d'esprit est bien patente dans la racine sémantique du mot "ennui" dans les diverses langues, denonçant un engourdissement d'esprit, long temps, ténèbres, répétition, haine, refoulement. Dans la société actuelle on peut traiter aussi de la suppression des fantasmes pour éviter la préoccupation liée à la menace nucléaire (25).

Plus grave encore est le cas des inhibitions intellectuelles en rapport avec les

(24) Cf. R. Greenson, "On Boredom", in *Journal of American Psychoanalytic Association*, 1953, 1, pp. 7-21

(25) Cf. "Some psychoanalytic observations on boredom", in *International Journal of Psycho-Analysis*, 1979, 60, 515-527

schizophrénies de diverses étiologies, et dont l'étude approfondie dépasse les limites de notre travail. Depuis les personnalités pré-psychotiques ou schizoides jusqu'aux cas les plus graves des troubles psychotiques, l'intelligence est toujours plus ou moins troublée et souvent son inhibition fonctionne comme un mécanisme de défense; alors il peut y avoir un surinvestissement des facultés cognitives, la rationalisation morbide ou la négation plus ou moins délirante fonctionnant comme une couverture apparente de la dégradation de la personnalité. Le délire, en particulier, est fréquemment utilisé comme un masque ou une compensation du trouble du fonctionnement mental. Quant aux psychoses infantiles, l'inhibition intellectuelle peut être directement liée aux troubles psychotiques ou ceux-ci peuvent même empêcher ou retarder le développement intellectuel, ou alors il s'agit d'un retour à l'état primitif de la pensée.

Rubenstein et col. affirment que la **learning impotence** peut être "une expression de la distorsion de la personnalité", et il présente certaines caractéristiques somatiques et psychiques de tels sujets (27).

En conclusion, les troubles cognitifs et en particulier l'inhibition intellectuelle sont dépendants de la personnalité, ce qui nous permet de dire que c'est la personne qui est troublée ou inhibée. Telle personnalité, tel fonctionnement intellectuel. Les caractéristiques pathologiques du psychisme, comme le narcissisme, les distorsions du moi, les tendances névrotiques et psychotiques influencent inévitablement le fonctionnement cognitif dans l'intime interaction qui s'établit entre l'affectivité et l'intelligence. Et vu que l'enfant vit dépendant de son milieu, en particulier de sa famille, la personnalité plus ou moins névrotique des parents se reflète aussi sur le dysfonctionnement intellectif des enfants.

(26) Danon-Boileau et Lab. *op. cit.*, pp. 88-111

(27) Cf. Rubenstein et al., "Learning problems - 2. Learning impotence: a suggested diagnostic", in *American Journal of Orthopsychiatry*, 1959, 29, pp. 313-316

CHAPITRE III

FACTEURS ETIOLOGIQUES DE L'INHIBITION INTELLECTUELLE ET D'AUTRES TROUBLES INTELLECTUELS

Nous avons déjà fait allusion à la complexité causale dans l'interprétation de l'origine et du développement des diverses anomalies du fonctionnement cognitif. Nous allons maintenant aborder de plus près diverses étiologies du symptôme complexe ou du syndrome appelé perturbation ou inhibition intellectuelle. Comme dans n'importe quel autre problème psychologique, nous trouvons fondamentalement les deux facteurs déterminants dans une continuelle interaction: l'environnement ou les facteurs écologiques (exogènes) et le milieu interne ou les facteurs de personnalité (endogènes).

L'intelligence, comme potentialité, et la cognition dans ses formes les plus diverses, comme actualisation du potentiel intellectuel, s'intègrent dans la personnalité, qui à son tour, se constitue en grande partie à partir de l'intelligence, mais pas exclusivement, faisant appel également au poids déterminant de facteurs affectivo-motivationnels et encore psychomoteurs et neurophysiologiques. D'autre part, aussi bien l'intelligence, que la personnalité globale de l'enfant-élève, dépendent grandement de l'environnement, en particulier de la famille, mais aussi de l'école (notamment des professeurs) pour ce qui est de l'apprentissage. Comme toujours, il existe des auteurs qui accentuent les facteurs ou déterminants extérieurs du comportement intellectuel, tandis que d'autres centrent leurs études sur le sujet, sans toutefois oublier son interaction continuelle et symbolique avec le milieu. Notre interprétation du fonctionnement intellectuel, et en particulier de son dysfonctionnement, peut s'appeler intersystémique ou interrelationnel, tout en prenant en considération l'influence déterminante de la famille, mais aussi de l'école, notamment la figure du professeur dans sa relation psychodynamique et souvent inconsciente ou profonde avec l'élève. Toutefois, le centre est constitué par l'élève lui-même, point de convergence et d'interprétation de toutes les influences exogènes. Ainsi, avant d'examiner sommairement les influences écologiques dans l'apprentissage ou le non apprentissage, notamment le poids de l'institution scolaire et familiale, nous abordons le sujet, dans le fonctionnement de sa personnalité et de son intelligence.

3.1. FACTEURS INDIVIDUELS OU PSYCHOLOGIQUES DES DIFFICULTES DE L'APPRENTISSAGE

Dès la naissance (même dès la conception) et durant la première enfance, l'enfant est ce que sont ses parents, surtout sa mère, et le milieu familial. A l'école continuent à être déterminants tous les facteurs familiaux à ajouter aux professeurs et à d'autres variables scolaires. Mais aussi dès la première enfance, et chaque fois renforcé au fur et à mesure qu'il grandit, l'enfant prend les rênes de la vie dans sa main et, à son tour, exerce une influence primordiale sur ses parents et autres éducateurs. Nous pouvons affirmer que les parents et les éducateurs "font" l'enfant, et que celui-ci, à son tour, "fait" les parents et les formateurs, dans une continuelle interaction de plusieurs personnalités qui sans cesse interprètent et élaborent, à un niveau plus ou moins conscient ou inconscient, les diverses informations endogènes et exogènes, en les envoyant aux autres qui, à leur tour, les projettent de nouveau vers l'émetteur, en feed-back, presque à titre d'exemple de ce qui arrive dans les moyens de communication sociale, mais avec plus de complexité. Dans ce sous-chapitre nous nous occupons surtout de l'enfant, en même temps émetteur et récepteur, sans qu'il soit possible toutefois de l'isoler de tout le contexte social qui l'enveloppe.

Gerald Pearson, dans son livre *Psychoanalysis and the Education of the Child*, essaie de résumer les influences pernicieuses sur les fonctions du moi et qui sont à l'origine de la diminution de la capacité de l'apprentissage: 1) défauts organiques et maladies; 2) expériences désagréables pendant le processus d'apprentissage; 3) perturbations dans les relations avec les objets; 4) réactions émotionnelles, comme appréhension des dangers pour la sécurité de l'enfant, sentiments de honte, de culpabilité, de peur et d'autres qui dévient l'attention de l'objet de l'apprentissage; 5) interférence du processus d'apprentissage dans le conflit névrotique, pouvant perturber l'apprentissage par une inhibition ou perturbation de la capacité d'apprendre. Dans ces cas, la capacité intellectuelle est atteinte directement (tandis que dans les cas précédents elle l'est indirectement); 6) perturbations dans la relation avec la réalité; 7) le fait que l'enfant n'ait pas appris à substituer le principe du plaisir par le principe de la réalité et ainsi ne soit pas préparé à supporter l'angoisse (1).

(1) Cf. *op. cit.*, p. 82. Dans les pages antérieures, Pearson avait développé ces facteurs, aussi bien que dans un article antérieur, cf. "A Survey of learning difficulties in children", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1952, 7, pp. 322-386

Pearson signale des causes physiques et psychiques comme étant à l'origine de l'inhibition et de la perturbation de l'intelligence et de l'apprentissage. Nous allons distinguer plus concrètement les facteurs neurophysiologiques et les facteurs psychanalystes, qui nous intéressent essentiellement.

3.1.1. Facteurs somatiques (neurophysiologiques)

Sans développer ces facteurs, du domaine de la médecine et de la neurologie, nous devons discerner l'importance capitale du système nerveux central, et de la santé physique en général dans l'apprentissage. Si l'enfant est malade, s'il a une alimentation défectueuse et manque de repos, s'il a des perturbations sensorio-motrices (l'organisation de la motricité et du schéma corporel est nécessaire à l'interaction de la notion de temps et d'espace, ce qui est important au fonctionnement intellectuel), et surtout n'importe quelle lésion ou défaut héréditaire ou acquis, ou infection ou traumatisme cérébral, il est évident que la cause du mauvais apprentissage doit se trouver là. Les lésions cérébrales précoces, d'une multiple étiologie, sont particulièrement graves et atteignent plus ou moins les centres nerveux inhibiteurs ou desinhibiteurs, provoquant des dysharmonies évolutives. Fréquemment, aux encéphalopathies d'origine diverse, méningites et autres maladies infectieuses, on rejoint la croyance populaire qui dit qu'un enfant atteint par de telles maladies, est condamné à la folie, ce qui aggrave la situation. Encore plus grave est le cas du mongolisme ou d'autres maladies génétiques. Les perturbations cérébrales peuvent également provenir de traumatismes crâniens plus ou moins profonds.

Lors des interventions qui firent suite à la longue communication de D.Flagey, au Congrès de psychanalyse de Bruxelles sur l'inhibition intellectuelle, certains auteurs ont fait référence à l'importance des facteurs organiques et de la santé dans le processus de l'inhibition intellectuelle, en particulier les céphalalgies (2) et l'alcoolisme, qui a mérité une longue intervention (3). Nous connaissons les perturbations de tous ordres qui atteignent les enfants d'alcooliques. D'autres auteurs relèvent également les effets secondaires des neuroleptiques et d'autres tranquillisants et antidépresseurs ~~et~~ qui provoquent en particulier l'inhibition de la pensée. À cela s'ajoute, aujourd'hui, le problème de la drogue.

(2) Cf. *Revue Française de Psychanalyse*, 1972, 36, pp. 812-816

(3) *Ibid.*, pp. 883-971

3.1.2. Facteurs dynamiques de la personnalité et interprétation psychanalytique de l'inhibition intellectuelle

Les théories de l'apprentissage ou des difficultés et des inhibitions de l'apprentissage sont multiples, suivant les divers mouvements psychologiques, le behaviorisme, les théories cognitives et gestaltistes, sociales, personalistes, etc. Depuis les théories associationnistes de Pavlov, qui explique l'apprentissage par de réflexes conditionnés, jusqu'à Skinner, lui-même insistant sur le renforcement, et aussi Ebbinhaus avec ses études sur l'inhibition proactive et rétroactive, et tant d'autres auteurs, le problème fondamental a toujours été celui de l'apprentissage ou du non apprentissage. D'autres auteurs se préoccupent plus de l'apprentissage dans une perspective génétique et centrée sur le sujet, comme c'est le cas de Piaget. D'autres auteurs ont insisté fondamentalement sur la motivation ou sur la force du milieu (imitation). Laissons ces théories pour la psychologie de l'apprentissage. Nous allons nous fixer sur l'interprétation psychanalytique ou profonde de la genèse et du développement des connaissances et de l'apprentissage, tout en insistant sur l'étiologie de ce que l'on pourrait appeler la pathologie de l'apprentissage ou ses perturbations à un niveau plus ou moins inconscient.

Avant tout il faut résumer la pensée de Freud sur les causes de l'inhibition intellectuelle. C'est la répression primitive de la curiosité sexuelle ("pulsion de finalité inhibée") (4) qui entraîne la répression de n'importe quelle curiosité ou motivation pour ce qui est du savoir. Si la "pulsion du savoir" ou "pulsion de l'investigation" dans la sphère sexuelle est inhibée, trois possibilités surgissent généralement pour la pulsion d'investigation: inhibition de la pensée, obsession intellectuelle névrotique, ou sublimation (5). Dans *Au-delà du principe de plaisir* l'on affirme que les divers échecs dans l'investigation sexuelle primitive créent chez l'enfant une "blessure narcissique" génératrice d'un "sentiment d'infériorité" qui désarme la personne et se répercute également sur la sphère intellectuelle (6). La répression de la curiosité sexuelle peut aussi amener à une érotisation de la pensée; l'acte de penser devient alors une espèce de masturbation mentale, d'où son interdiction.

(4) O.C., III, 3155

(5) Cf. *Leonardo*, O.C., II, 1584-1587

(6) O.C., III, 2515

(7) O.C., III, 2852

Dans une de ses dernières notes écrites, Freud dit explicitement que "la cause ultime de toutes les inhibitions intellectuelles et de toutes les inhibitions du travail semble être l'inhibition de la masturbation enfantine" (8). L'angoisse, dérivée de conflits divers entre la réalité et le fantasme, entre les pulsions et le surmoi est également à la base des inhibitions; Freud nous parle de "l'angoisse paralysante" (9) et de l'inhibition comme défense ou alarme contre l'angoisse (10). L'inhibition intellectuelle peut encore être liée à un mauvais surdépassement de la pensée animiste ou de la phase de "l'omnipotence des idées": parce que la pensée ne produit pas par magie ce que l'on pense, elle se laisse atrophier ou tomber dans le discrédit (11). Une autre cause peut se trouver dans certaines prédispositions ou traits de la personnalité, comme l'hystérie, l'obsession, le narcissisme, la dépression.

3.1.2.1. Perturbations de l'apprentissage liées aux divers stades évolutifs

Pearson nous parle des "perturbations dans le processus de l'apprentissage quand celui-ci est enveloppé par un conflit névrotique" (12). Nous allons suivre cette situation conflictuelle, qui a affecté le fonctionnement intellectuel, à travers les stades précoces décrits par la psychanalyse, d'inspiration freudienne et kleinienne.

- **Stade oral** - Il existe une oralité plus passive et une autre plus active par laquelle l'enfant passe dans la première année de sa vie.

Dans l'oralité **passive**, "absorber" les connaissances s'identifie avec l'absorption d'aliments, fonction biologique qui se trouve inhibée, à cause d'une mère frustrante, dont la frustration passe de l'aliment physique à l'aliment psychique. L'inhibition de connaissances fait revivre un conflit oral mal surmonté, d'où l'existence de diverses inhibitions. L'inhibition des pulsions orales peut se transmettre à d'autres activités avec une signification orale, comme parler, lire, ou apprendre en général. N'importe quel conflit des premiers mois peut s'exprimer par des perturbations dans l'alimentation (anorexie, etc....) et ainsi dériver en perturbations dans l'apprentissage.

(8) G.W., XVII, 152; O.C., III, 3431

(9) O.C., III, 2879

(10) O.C., III, 2865, 2876

(11) O.C., II, 2018

(12) Cf. *Psychoanalysis and Education of the Child*, pp. 41-48, mais aussi son article "A survey of learning difficulties", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1952, 7, pp. 342-382

L'enfant peut encore identifier, dans sa relation avec sa mère, "tabous alimentaires" transmissibles ensuite à des "matières tabous" dans l'apprentissage (13). M. Schmideberg affirme que si le fait de voir, sentir ou penser assument des connotations orales, les inhibitions dans l'alimentation peuvent se transmettre aux inhibitions de la vue et d'autres sens et de la pensée. Beaucoup d'inhibitions intellectuelles doivent leur existence à une précoce inhibition dans l'alimentation (14). B. Bernstein a été des premiers à établir une relation entre l'inhibition orale et les traumatismes oraux (15).

L'oralité active de la phase sadique-orale est conçue par M. Klein, comme une tentative de possession agressive et destructive de l'intérieur du corps de la mère. L'assimilation ou approximation entre ces fantasmes sadiques et la curiosité intellectuelle peut expliquer l'inhibition gnoséologique ou épistémologique (16). Plusieurs auteurs comparent la fonction cognitive à la fonction digestive. Ainsi Pearson résume en quatre temps l'activité digestive (ingérer, digérer, énergie résultant de cette opération, et application de cette énergie) de la même manière que la fonction de l'apprentissage (information ou message, association de ces informations, produit à travers l'écriture, le parler, etc., et utilisation de ces connaissances) (17). Pearson et d'autres auteurs font ressortir l'importance de la curiosité dans le processus de l'apprentissage et affirment que cette curiosité est stimulée par des facteurs oraux. Chadwick, Schmidt et Abraham, entre autres, accentuent ces connexions. Fenichel a élaboré d'une façon particulière les aspects oraux de la vue comme une façon d'incorporation par les yeux. Les pulsions oralo-sadiques se trouvent en relation avec

(13) Cf. O. Fenichel, *La théorie psychanalytique des névroses*, 2.ème ed., t.1., PUF, 1974, pp. 216-219

(14) Cf. "Intellectual Inhibition and disturbances in eating", in *International Journal of Psychoanalysis*, 1938, 19, pp. 17-22

(15) Cf. "Zur Psychogenese der Pseudodebilitat", in *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago*, 1930, 16, pp. 378-399

(16) Cf. Danon-Boileau et Lab, art. cit., pp. 145-147

(17) Cf. *Psychoanalysis and the Education of the Child*, p. 42. Plus loin l'auteur développe ces rapprochements, en faisant remarquer que l'origine orale des processus psychiques se reflètent sur le parler, comme lorsqu'on dit que quelqu'un a "faim" ou "soif" de connaître, qu'il "dévore" des livres, qu'il "mange" quelqu'un d'autre avec le regard, etc., pp. 131-141

le voyeurisme. L'enfant désire voir quelque chose pour la détruire ou bien pour s'assurer qu'il ne sera pas détruit (18).

- **Stade anal** - Plusieurs considérations exprimées sur le stade oral, surtout l'oral-sadique, sont rattachés à cette période. L'inhibition intellectuelle peut être interprétée comme un refus de donner le présent fécal à ses parents, la constipation pouvant signifier une opposition à l'autorité et s'exprimer par une inhibition de produire quoi que ce soit. Selon Danon-Boileau et Lab. elle représente l'une des formes les plus fréquentes et les plus douloureuses de l'inhibition intellectuelle (19).

En considérant la pensée comme un accouchement, nous pourrions interpréter également l'inhibition de l'enfant comme un refus de mettre au monde, comme un refus de voir spolier sa mère de son contenu, ou encore comme un refus d'accepter un autre frère, tout en se sentant tourmenté par la jalousie.

- **Phase phallique** - Bien qu'inséparable de la phase oedipienne nous pouvons traiter de certains aspects relatifs à ce stade, en particulier l'angoisse de la castration, tout en laissant de côté l'exhibitionnisme et son correspondant, le voyeurisme, pour un souschapitre à part. La tête et d'autres divisions ou membres du corps (Freud attribue les inhibitions "spécifiques" à "la très intense érotisation des organes") peuvent être investis par des signifiés phalliques, étant de cette manière enveloppés par tous les aspects du conflit phallique, en particulier par la peur de la castration. L'inhibition intellectuelle peut être interprétée comme un masque ou enveloppe du 'phallus' cognitif pour se défendre des agressions destructives. La restriction de la pensée peut également représenter un fantasme d'un petit phallus, surtout chez les fillettes. Mais l'activité et même l'activisme intellectuel sont susceptibles d'assumer également valeur symbolique d'un substitut phallique, qui serait rentable, si l'angoisse de castration n'était pas toujours présente. La pseudo-inhibition peut servir également comme lutte antimasturbatoire. Déjà Freud avait interprété l'inhibition intellectuelle comme une conséquence de l'inhibition de la masturbation infantine (20) M. Klein insiste fréquemment sur la peur et l'angoisse de la castration, provenant de la culpabilité oedipienne, primordiale responsable de l'inhibition de la pensée. D'autres auteurs font la même chose, comme par exemple,

(18) Cf. E. Klein, "Psychoanalytic aspects of school problems", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1949, 3-4, pp. 385-386

(19) Cf. *art. cit.*, pp. 147-148

(20) Cf. Danon-Boileau et Lab, *Ibid*, pp. 148-150

Pearson (21). C. Olden analyse certains cas où l'inhibition intellectuelle se résume à une "solution pathologique" du complexe de castration masculin, provenant fondamentalement de la peur de découvrir les génitaux féminins (22).

- **Phase oedipienne.** Certains auteurs cherchent à interpréter le développement intellectuel, et son inhibition pendant les périodes oralo-anale et phallique, mais la plupart, à commencer par Freud, concentrent leur étude fondamentalement sur la période oedipienne; toutefois certains auteurs, comme M. Klein, considèrent déjà le début de cette phase à la fin de la première année de vie, contrairement à Freud qui la place à partir de la troisième année. De toute manière, dans cette période se trouvent présents toute la chance libidineuse et agressive, toute l'angoisse de castration et de culpabilité et d'autres aspects qui peuvent développer ou rendre difficile et perturber l'intelligence et les connaissances, non seulement pendant cette période mais durant toute la vie. L'enfant voit sa curiosité sexuelle se bloquer par les interdictions des parents, par peur des parents ou de recevoir des réponses évasives. Alors il renonce à ses investigations dans ce domaine et court le risque de renoncer à toute investigation dans d'autres domaines. À travers l'inhibition intellectuelle on peut se permettre encore de nier les réalités intolérables, comme la relation sexuelle des parents (importance de la scène primitive), la naissance d'un autre frère, le refus d'admettre la castration maternelle ou de détruire la mère en la privant de ses contenus internes (M. Klein) ou encore, au contraire, il se permet d'être présent dans l'intimité de ses parents, se servant de la "stupidité" comme d'un "capuchon magique" qui l'enveloppe et le rend d'une certaine manière invisible (M. Mahler). Son intelligence reste alors bloquée, surtout dans une fonction capitale qui est la capacité de comprendre les relations de causalité. Il peut également, comme moyen de défense, tenter de s'identifier à l'un de ses parents (avec l' "agresseur", selon A. Freud), même avec sa médiocrité intellectuelle. Si l'identification se fait avec le progéniteur du même sexe, éventuellement doué intellectuellement, l'inhibition intellectuelle peut traduire une inhibition de l'homosexualité ou refus de la virilité. Si l'identification se fait avec le progéniteur du sexe contraire, le garçonnet peut ressentir l'angoisse de la castration en s'identifiant avec une mère châtrée et la fillette peut ressentir une peur de séduire son père et de désirer son phallus. Dans les deux cas la peur d'entrer en rivalité avec ses progéniteurs et de se voir châtré, dans tous les sens du mot ou de

(21) Cf. *op. cit.*, pp. 46-45

(22) Cf. "Headline intelligence", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1946, 2, pp. 263-269

se résigner à une castration déjà vérifiée, se trouve présente chez la fillette. En résumé, l'investissement intellectuel assume la signification symbolique d'une relation hétérosexuelle ou homosexuelle avec ses parents d'où résulte une culpabilisation et un conséquent freinage de l'intelligence à travers l'inhibition intellectuelle ou pseudo-débilité. Il peut également arriver que, en conséquence d'une période oedipienne mal surpassée, l'enfant ou l'adolescent, considérant la vie sexuelle comme mystérieuse et exclusive des adultes, à travers une identification symbolique du sexe avec l'intelligence, finisse par considérer l'activité intellectuelle comme défendue, désinvestissant ainsi de la cognition (23).

Dans la dynamique et complexité oedipienne, se trouvent présents beaucoup d'aspects qui peuvent engendrer des attitudes contradictoires ou ambiguës, favorisant d'un côté, la pulsion épistémophilique et d'un autre son refoulement ou inhibition. Ainsi, par exemple, la fascination de la scène primitive peut être une incitation au savoir, mais aussi une inhibition de cette curiosité; ce qui veut dire que l'enfant colorie les opérations intellectuelles, simultanément avec le plaisir et l'angoisse propres aux choses sexuelles (apprendre c'est comme se masturber ou réaliser le coit). La même chose se passe avec la curiosité sexuelle qui, d'un côté favorise la curiosité à tous les niveaux du savoir et, qui de l'autre, l'inhibe, menée par l'angoisse des choses mystérieuses et dangereuses. Ainsi, tandis que quelques autres, comme Freud et M. Klein défendent toute la sincérité et la franchise dans l'éducation sexuelle, d'autres, comme Rank et Adler (24) ont peur que la satisfaction totale de la curiosité sexuelle relâche l'élan épistémophilique de l'enfant. D'où résulte un paradoxe: l'intelligence fonctionne seulement quand elle est fondée sur la libido, mais l'érotisation de la pensée peut provoquer son inhibition. Comment résoudre cette situation contradictoire? Les auteurs se distribuent en trois tendances en ce qui concerne la résolution de cette problématique: la première, exposée dans les premiers travaux de M. Klein, considère que le fonctionnement cognitif dépend d'une dose optimale de la charge pulsionnelle qui doit être suffisante pour que le système fonctionne, mais pas trop forte pour ne pas provoquer des interdictions inhibitrices; la seconde dans la ligne de Hartmann et d'autres théoriciens de la "Psychologie du moi" postulent une origine autonome du moi et une énergie neutre, non sexualisée, et ils refusent d'admettre que les fonctions du moi dérivent exclusivement des pulsions libidineuses du ça; la troisième hypothèse est formulée par E. et J. Kestenberg qui

(23) Cf. Danon-Boileau et Lab., art. cit., pp. 150-153

(24) Cf. *Minutes de la Société Psychanalytique de Vienne*

défendent un processus de réintégration narcissique des fonctions du moi ou des fonctions secondaires cognitives, indispensables au bon fonctionnement intellectuel (25).

La littérature anglaise utilise fréquemment l'expression **learning impotence**; nous pouvons supposer que les explications à l'impuissance sexuelle masculine ou à la frigidité féminine sont d'une certaine manière applicables à l'incapacité de l'apprentissage (26).

3.1.2.2. La Scopophilie et sa relation avec l'apprentissage et l'inhibition intellectuelle

Nous avons déjà fait référence auparavant à la curiosité sexuelle infantine et à sa relation positive ou négative avec la curiosité du savoir en général, suivant le traitement que ses parents, en particulier sa mère, ont appliqué à cette scopophilie infantine. Freud et M. Klein prennent parti pour un total éclaircissement de l'enfant, parce que l'interdiction de la curiosité sexuelle mène à un refoulement et à une culpabilisation de la postérieure investigation dans n'importe quel domaine du savoir. Freud affirme dans le *Leonard* que la curiosité sexuelle peut être triplement traitée: refoulée, "érotisante" de l'intelligence (provoquant ainsi l'obsession) et sublimée, cette dernière étant la meilleure. Il nous parle de *Schaulust* (désir de voir-scopophilie) et d'*Exhibitionslust* ou *Zeigeltust* (plaisir de se montrer).

Dans ce sous-chapitre nous allons traiter d'une manière plus ample de la curiosité ou d'expressions parallèles comme le voyeurisme et de son conséquent exhibitionnisme ou de la scopophilie (mieux que "scoptophilie"). Nous suivrons fondamentalement David Allen, l'auteur qui a le mieux étudié ce thème en particulier et sa relation avec le bon ou mauvais fonctionnement mental, bien que d'autres auteurs aient déjà abordé ce sujet en d'autres termes. Par exemple M. Mahler, en parlant du curieux qui se masque avec le "chapuchon magique" de la stupidité pour mieux observer la vie intime des parents (27). O. Fenichel cite divers auteurs, tout affirmant que la curiosité sexuelle inhibée, correspond fréquemment à une scopophilie inconsciente refoulée, ou encore se

(25) Cf. D. Flagey, *op. cit.*, pp. 742-743

(26) Cf. O. Fenichel, *La théorie psychanalytique des névroses*, 2^e ed, t.1, PUF, pp. 209-216. Plus loin l'auteur nous parle d'inhibitions des fonctions sexualisées: intelligence, parole, émotions, volonté, profession. *Ibid.*, pp. 221-228

(27) Cf. *art. cit.*, pp. 221-228

trouve en étroite relation avec des pulsions sadiques (28).

D. Allen intitule un article **exhibitionistic and voyeuristic conflicts and functioning** cherchant à démontrer, à partir de certains cas, comme ces conflits et mécanismes de défense rendent difficile l'apprentissage et d'autres fonctions chez les adultes. Il existe des gens qui sont capables d'apprendre et de faire des investigations mais qui au moment de montrer les résultats se sentent embarrassés, par des conflits de voir ou d'être vus, qui affectent la capacité et le désir d'apprendre et la capacité d'enseigner ou de montrer ce qu'ils ont appris. Ces patients sentent des difficultés à regarder les personnes ou les choses et à être observés, ils se plaignent généralement de problèmes de la vue (photophobie) et surtout sentent des inhibitions dans des apprentissages spécifiques, en même temps qu'ils montrent de l'intérêt pour des choses à signification sexuelle et agressive, de connotation voyeuriste-exhibitionniste. Tous ont été influencés dans le style de vie et dans le choix de la vocation par des conflits exhibitionnistes-voyeuristes.

Déjà Freud, comme Fenichel et d'autres auteurs avaient observé que l'exhibitionnisme est normalement une défense contre les impulsions voyeuristes et vice-versa. Ces conflits dépendent aussi en grande partie du comportement de la mère pendant les premières années de l'enfant (29).

Allen, après avoir présenté et décrit divers cas, conclut par quelques observations d'ordre plus clinique que psychopédagogique, bien qu'elles puissent être appliquées à l'apprentissage et à l'inhibition. L'enfant ou l'adulte, avec des pulsions exhibitionnistes et voyeuristes, sont sûrement travaillés par le narcissisme et l'angoisse de castration, dépendant de la phase oedipienne, mais aussi de l'incorporation oralo-sadique, de la rétention analo-sadique et de la réceptivité analo-passive. Les investigations de divers auteurs (comme Bowlby, Harlow, Spitz, etc.) paraissent confirmer que le primitif intérêt de voir et de se montrer dépend postérieurement de l'apathie, du désintérêt et de la dépression. Les vicissitudes par lesquelles passent ces pulsions scopophiliques et exhibitionnistes déterminent en grande partie l'adaptation future à la réalité et la chance de l'apprentissage (30).

Le même Allen dédie une monographie exclusivement à ce sujet qu'il intitule de **The fear of looking - or scopophilic-exhibitionistic conflicts**, bien qu'il n'applique pas son étude directement à l'apprentissage et à son inhibition, vu qu'il se propose

(28) Cf. *La théorie psychanalytique des névroses*, 2.ème ed. t.1, PUF, 1974, pp. 223-224

(29) Cf. art. cit., in *Psychoanalytic Quarterly*, 1967, 36, pp. 546-548

(30) *Ibid.*, pp. 567-569

essentiellement d'étudier l'importance de ces facteurs dans la névrose et son traitement. Il consacre le dernier chapitre aux implications de l'investissement scopophilique-exhibitionniste pour la créativité et qui peut être appliqué à la connaissance et à son inhibition. Il commence par définir les termes: selon Webster's, "scopophilie" c'est un "désir de regarder des scènes sexuelles stimulantes, spécialement comme substitut à la participation sexuelle actuelle, et qui constitue instinct partiel ou intégrant, souvent sublime", comme par exemple dans le désir d'apprendre. Le *Psychiatric Dictionary* définit plus concrètement scopophilie comme un "plaisir sexuel dérivé de la contemplation ou du regard. C'est un instinct-composé qui établit des relations avec l'exhibitionnisme, comme le sadisme avec le masochisme". Il est préférable de traduire le *Schaulust* freudien par "scopophilie" au lieu de "scoptophilie", formule normalement utilisé. Nous pourrions plus simplement traduire par "volonté" ou "désir de regarder" de "voir" ou de "contempler" et encore "pulsion de voir" étant donné que Freud utilise également l'expression *Schautrieb*. Son élément complémentaire, l'exhibitionnisme, est défini par Webster's comme "l'acte ou la pratique du comportement de façon à attirer l'attention sur soi-même: comportement remarquable, extravagant ou volontaire". Allen nous fait remarquer que, bien que les concepts psychanalytiques soient étudiés et élaborés de manières diverses, les concepts de scopophilie et d'exhibitionnisme demeurent peu étudiés. L'auteur se propose de le faire (31).

Allen commence par analyser l'influence de ces concepts sur le développement de la psychanalyse (Freud serait un exemple typique d'hommes dominés par le désir de regarder et d'être regardés). Il passe en revue les principales formulations analytiques sur la scopophilie et l'exhibitionnisme qui sont confirmés par certaines sciences semblables, comme l'histoire de la littérature ou des sciences (au fond tous les hommes remarquables dans les divers domaines cherchent "à voir" et à "être vus"; la même chose se produit pour la mode, etc., où l'on trouve une grande dose de narcissisme). Ces concepts sont appliqués à l'apprentissage, au style de vie et à la psychopathologie, mais quant à l'apprentissage, l'auteur répète pratiquement ce qu'il a dit dans son article antérieurement cité. Ensuite, il présente les conséquences des facteurs "regarder-montrer" dans la théorie et pratique thérapeutique. Finalement, il parle de la créativité à la lumière de ces concepts, se montrant surpris parce que la littérature sur la créativité ne mentionne pratiquement pas la scopophilie et l'exhibitionnisme, à l'exception de E. Bergler. Selon Allen la créativité individuelle

(31) *Ibid.*, pp. 1-6

dépend d'un grand investissement de la scopophilie et de l'exhibitionnisme. La curiosité, dérivée de la scopophilie, est essentiellement dans la créativité, du moment que le sujet évite l'anxiété. Selon diverses études, la corrélation entre l'intelligence et la créativité est réduite. Hormis un minimum d'intelligence générale, quelles sont les principales conditions de la pensée créative? L'auteur essaye de répondre en signalant douze de ces conditions (32).

3.1.2.3. Mécanismes de défense du moi et dysfonctionnement cognitif

Comme beaucoup d'auteurs le confirment nous pouvons considérer, dans la plupart des cas, l'inhibition intellectuelle ou la pseudo-débilité comme une expression de défense du moi, comme un mécanisme de défense contre l'agression provenant de divers facteurs et de la première enfance. L'inhibition intellectuelle peut apparaître comme un ultime recours quand d'autres mécanismes ont raté.

Pour Freud le mécanisme principal et plus nuisible de défense du moi c'est le refoulement, l'inhibition intellectuelle pouvant être considérée comme l'aspect le moins grave ou comme le symptôme le plus voyant du refoulement. L'inhibition mentale peut aussi signifier un aspect et une conséquence de la fixation et de la régression (33). L'inhibition dans l'apprentissage scolaire est également une conséquence du transfert sur les professeurs de l'image du père (34), transfert qui pourrait en même temps fonctionner comme une solution de l'inhibition, dans le cas où le professeur sait donner une image plus positive du père castrateur. Mais une meilleure solution consiste dans la sublimation qui amène à bien diriger les forces de la sexualité (35), comme il est arrivé dans le cas de L. da Vinci (36). Freud affirme d'une manière expressive que le travail intellectuel est une sublimation de l'énergie pulsionnelle (37).

Le long article de D. Flagey consacre un chapitre plus précisément à l'**Inhibition intellectuelle et mécanismes de défense**. Le même concept d'inhibition implique la notion de position défensive. Freud définit l'inhibition précisément comme "limitation

(32) Ibid., pp. 109-123. Nous avons déjà énuméré ces conditions dans le chapitre VI de la première partie

(33) O.C., II, 2295, 2334-2335

(34) O.C., II, 1892-1894; III, 2715

(35) O.C., II, 1198, 1234

(36) O.C., II, 1587, 1616-1234

(37) O.C., III, 2720

fonctionnelle du moi". Il est légitime, par conséquent, d'étudier la relation entre le fonctionnement intellectuel et ces mécanismes d'adaptation du moi. L'amputation défensive du moi, peut, dans certains cas, recouvrir des formes plus graves, même le désinvestissement total, amenant à une crise de dépersonnalisation qui entraîne également des perturbations cognitives et le non-fonctionnement de l'intelligence surtout dû à une agressivité primitive projetée; le sujet ayant alors peur de détruire ou d'être détruit. Il donne l'impression de se protéger, tout en cessant d'exister ou du moins en cessant de penser. Même en dehors des cas spéciaux de graves crises de dépersonnalisation, le phénomène de désinvestissement défensif de l'objet, surtout de l'objet de connaissance, est fréquent. Selon la théorie kleinienne, si pendant la phase paranoïde-eschizoïde l'angoisse est excessive, une destructuration du moi et un désinvestissement massif de l'intelligence peuvent se produire. Pour M. Klein, Winnicott, et d'autres auteurs, l'inhibition peut également fonctionner comme une défense contre l'angoisse dépressive qui provoque un appauvrissement générale du moi.

Mais les mécanismes de défense ne fonctionnent pas seulement comme frein de la personne et de l'intelligence; ils peuvent également servir de stimulation au fonctionnement mental. M. Klein pense que le clivage, qui permet de jeter hors de lui ce qui est mauvais, rend possible un principe de l'organisation des perceptions; l'identification projective est le mécanisme le plus précoce de la formation des symboles. La rationalisation ou "l'intellectualisation" (A. Freud) peut stimuler les fonctions intellectives. Selon Chasseguet-Smirgel, dans la ligne de Klein, les mécanismes de réparation sont susceptibles de stimuler les facultés créatrices. La formation réactive, et plus encore la sublimation, apportent de leur côté, une importante contribution à la promotion de la pensée et d'expressions culturelles. En conclusion, malgré l'existence de mécanismes pernicioeux de défense du sujet pour le développement mental, comme c'est le cas du refoulement qui, toutefois, possède également des aspects positifs, la plupart sont ambivalents ou même favorables. Plusieurs carrières brillantes, comme dit Flagey, se sont construites sur des nécessités défensives (38).

Nous allons analyser quelques mécanismes de défense du moi plus concrètement, à cause de leur importance aussi bien dans la genèse et le développement de l'intelligence, que dans l'inhibition. Avant tout le **refoulement**, car, comme le dit Fenichel, "les états d'inhibition sont des symptômes cliniques de l'activité du

(38) Cf. art. cit., pp. 769-774

refoulement ou d'autres défenses pathogéniques (39). En présence d'inhibition, nous pouvons déduire que le refoulement se trouve derrière, l'inhibition étant comme un masque ou envoyé discret de celui-là. Le refoulement est particulièrement pernicious dans le blocage de la mémoire ("ennemi de la mémoire", comme l'appelle Pearson). Mais aussi il possède des aspects positifs: non seulement il évite l'angoisse, mais encore il permet le développement de la formation réactive et en particulier de la sublimation, finissant par être, malgré des interférences négatives, "une importante aide au processus de l'apprentissage" (40). Un petit article de H. Harris attribue les difficultés de l'apprentissage au refoulement ou répression de la colère et du ressentiment que l'enfant sent contre ses parents et qui à l'école se projette sur les professeurs. Si l'enfant arrive à décharger ce ressentiment, l'apprentissage s'améliore. D'où l'on peut conclure qu'il est nécessaire de réexaminer les théories de l'apprentissage et même tout le processus éducatif (41).

La sublimation est un mécanisme d'adaptation du sujet qui peut débloquent le refoulement et l'inhibition et en même temps favoriser le développement intellectuel. Freud parle fréquemment de ce mécanisme, toutefois sans lui avoir dédié une attention spéciale et n'étant pas constant dans son interprétation. En général, nous pouvons affirmer que la sublimation permet un changement de finalité en desexualisant les objectifs, et en les faisant acceptables par la société. Il s'agit d'une manière de fuir le refoulement et de rendre les pulsions libidineuses et agressives rentables. La curiosité sexuelle se transforme en curiosité scientifique. Sans sublimation, l'inhibition persiste (42). Dans la théorie de M. Klein l'inhibition peut se présenter comme une sublimation refoulée ou frustrée. Hartmann et Kris nous parlent de "neutralisation" des forces pulsionnelles et agressives (desexualisation et désagressivisation) en mettant leur énergie au service plus rentable du moi (43).

Très lié à la sublimation, mais aussi au refoulement, apparaît le mécanisme appelé **formation réactive**. Pour pouvoir décharger l'angoisse et fuir le refoulement, le moi recourt à des attitudes contraires aux pulsions négatives et ainsi la haine devient

(39) Cf. *La théorie psychanalytique des névroses*; t.1, 2.ème ed., p. 228

(40) Cf. G. Pearson, *Psychoanalysis and the Education of the Child*, pp. 176-179

(41) Cf. "Repression as a factor in learning theory", in *The Psychoanalytic Quarterly*, 1950, 19, pp. 410-411

(42) Cf. Pearson, *op. cit.*, pp. 184-194

(43) Cf. B. Rubenstein et al., "Learning Problems", in *American Journal of Orthopsychiatry*, 1959, 29, pp. 316 et 321

amour; l'agressivité, sympathie; l'autosuffisance, générosité; le sadisme peut devenir masochisme, et vice-versa. Quant à ce qui nous intéresse, nous pouvons considérer une formation réactive quand le sujet passe d'une curiosité intense de savoir tout de tout à une indifférence généralisée, ou au contraire (44).

La rationalisation ou intellectualisation (A. Freud) est aussi une manière d'inhibition intellectuelle, surtout pendant l'adolescence. Bien que l'enfant ou l'adulte paraisse raisonner très bien, ce sont des opérations pour la plupart stériles, comme défense contre l'angoisse ou contre les fantasmes inconscients. Toutefois, la rationalisation ou présentation de bonnes raisons pour justifier des attitudes d'impuissance ou d'interdiction ("complexe des raisins verts") ou pour justifier le plaisir dans les choses douloureuses ("complexe du citron doux") peut également recouvrir des aspects positifs et fonctionner comme un développement de l'argutie mentale. En tout cas, ce mécanisme de défense est souvent un masque de l'inhibition intellectuelle (45).

Un autre mécanisme important, même "le plus important" ou "l'un des plus importants" comme le dit Pearson, dans le processus de l'apprentissage ou non apprentissage ou perturbation de l'apprentissage, c'est l'identification. Concept très proche de l'incorporation, de l'imitation et de l'introjection suivant que l'on accentue l'un ou l'autre aspect, ou suivant les divers auteurs. Nous avons déjà parlé de la relation entre l'apprentissage et digestion, ou assimilation (selon l'expression de Piaget), ou incorporation. Celui qui assimile, s'adapte à la nouvelle réalité, ou le matériel incorporé devient une partie du sujet. Le sujet s'identifie à l'objet. La recherche de l'identification de l'enfant, dès sa plus tendre enfance, avec les adultes, en commençant par l'identification avec sa mère et son père, est fondamentale dans le processus de l'apprentissage ou de son blocage, si l'identification est négative. Une telle identification peut se faire pour des motifs amoureux ou de haine (par peur, pour éviter le danger), ou simultanément par amour et par angoisse, avec la prédominance de l'un ou de l'autre aspect. Suivant le succès plus ou moins grand de cette imitation des parents, dépendra le résultat avec les professeurs à l'école, bien que cela dépende également du comportement de ceux-ci. Une autre personnalité à imiter à l'école (et en dehors de l'école) ce sont les collègues, la compétitivité et l'émulation étant un élément important dans l'apprentissage, pouvant être également

(44) Cf. G. Pearson, *op. cit.*, pp. 179-184

(45) Cf. M. Neyraut, "A propos de l'inhibition intellectuelle", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1968, 32, (4), pp. 763-769

négatif, si la jalousie par le savoir de l'autre est exagérée, et il s'agit d'enfants trop anxieux (46).

L'inhibition intellectuelle peut être également interprétée comme une défense contre le sadisme, qui à vrai dire n'est pas un mécanisme de défense du sujet, mais un trait caractéristique de la personnalité, mais qui peut provenir et fonctionner comme une défense. Selon M. Klein, l'enfant est très tôt dominé par des fantasmes agressifs et sadiques contre l'intérieur du corps de sa mère, sadisme qui stimule la connaissance car l'enfant désire connaître ces contenus qu'il prétend usurper. Du désir de compenser ou réparer ces tendances destructives peut provenir l'inhibition intellectuelle. Mais la sublimation des facteurs analo-sadiques peut également favoriser le processus de l'apprentissage, car apprendre requiert d'une certaine manière une destruction de l'objet. Le désir de triompher professionnellement peut également être interprété comme une sublimation du sadisme (47).

Un autre facteur important de l'apprentissage ou de le désapprentissage c'est l'attention ou l'inattention, la capacité ou l'incapacité de concentration. L'enfant peut se distraire ou rêver debout, à cause de bien des facteurs, comme les complexes de culpabilité, de honte, de peur, d'insécurité, etc. Souvent on cherche les causes de l'insuccès scolaires très loin, quand le facteur le plus immédiat est une incapacité plus ou moins aigue ou chronique de l'enfant à se concentrer, due à des facteurs de santé, neurologiques, familiaux et sociaux, mais surtout à des facteurs psychiques inconscients qui peuvent amener le sujet à s'aliéner de la situation de l'apprentissage pour éviter l'angoisse, la distraction fonctionnant ainsi ("absence") ou une insuffisante concentration comme un mécanisme de défense ou comme forme extérieure de l'inhibition intellectuelle. Pearson étudie longuement ce facteur que d'autres auteurs ne considèrent pas suffisamment (48).

Nous pourrions encore faire référence à d'autres mécanismes de défense ou attitudes du sujet en rapport avec les processus cognitifs ou leur inhibition. Par exemple, l'inhibition intellectuelle ou la pseudo-imbécillité peuvent être interprétées comme l'expression du narcissisme, comme nous l'avons déjà vu, ou encore comme une forme

(46) Cf. G. Pearson, *Ibid.*, pp. 131-150

(47) Cf. E. Klein, "Psychoanalytic aspects of school problems", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1949, 3-4, pp. 383-385

(48) Cf. *Psychoanalysis and the Education of the Child*, pp. 35-40 et 117-130. Cf. encore l'article déjà cité du même auteur, "A survey of learning difficulties", pp. 334-341

voilée ou passive de l'**agressivité** contre les figures les plus représentatives, comme le sont les parents et les professeurs; ce serait un moyen pour l'enfant de se venger de toutes les frustrations, tout en infligeant un châtiment aux plus intéressés dans l'apprentissage. Neyraut présente également l'inhibition intellectuelle comme une forme d'intuition qui refuse le raisonnement lent et dangereux, mais qui, par la loi du moindre effort, peut amener la pensée à dépérir ou à devenir inhibée (49). Le savoir peut être considéré encore comme une espèce de **fétiche**, une défense magique contre des situations angoissantes, une espèce d'amulette intouchable et dangereuse, et pour cela-même inhibée ou inaccessible au sujet et aux autres (50).

3.2. FACTEURS ECOLOGIQUES OU PSYCHOSOCIOLOGIQUES DES DIFFICULTES DE L'APPRENTISSAGE

Ayant analysé les causes de l'inhibition intellectuelle dans la perspective de l'élève, nous nous occuperons maintenant succinctement des diverses variantes de l'école et de la famille.

3.2.1. Milieu scolaire et inhibition intellectuelle

Sans trop nous attarder sur l'école qui nous occupera dans la troisième partie, faisons référence succinctement aux principales variantes qui interviennent à l'école et qui ont une importance primordiale dans le rendement intellectuel.

Avant tout, le rôle du **professeur** est capital dans le comportement scolaire de l'enfant, surtout dans son fonctionnement cognitif. L'enfant projette sur le professeur l'image de ses parents, en se comportant plus ou moins conflictuellement selon les relations familiales. Cela dépend non seulement de l'enfant, mais aussi de la personnalité de l'enseignant, de son sexe, de son âge et d'autres facteurs. Souvent l'enfant peut être victime de sévères inhibitions avec un certain professeur et avoir une bonne réussite avec un autre. Il peut encore, en changeant de professeur, sentir une crise brusque, s'il lui était trop attaché affectivement, et s'il n'est pas capable de faire le travail de deuil ou d'assumer la séparation sans angoisse, surtout dans le cas d'enfants à prédisposition névrotique.

(49) Cf. "A propos de l'inhibition intellectuelle", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1968, 32, pp. 776-785

(50) *Ibid.*, p. 784

Les collègues de l'école ont également de l'importance dans l'intégration de l'individu dans un groupe et aussi les leaders du groupe, la rivalité qui s'établit, les modèles d'identification.

Une autre variable scolaire importante est l'institution elle-même, qui comporte l'environnement, le reste du personnel de service, les déterminations du ministère de l'éducation, les relations entre professeurs, la permanence ou constante substitution de ceux-ci. En cas d'instabilité, il peut se produire dans chaque élève, et même dans l'ensemble de la classe ou de l'école, des inhibitions massives, qui constituent un découragement au travail scolaire et une fuite aux activités extra-scolaires et d'autres comportements qui se reflètent sur la réussite scolaire (51).

3.2.2. Le milieu familial et la perturbation cognitive

Sans étudier d'autres environnements de l'enfant, comme les activités extra-scolaires, l'influence des moyens de communication, et en particulier le niveau socio-économique et culturel, nous nous occuperons surtout de l'intérieur de la famille elle-même, bien que nous ne puissions jamais l'isoler de son milieu.

L'investissement intellectuel, surtout chez les enfants à tendance névrotique, dépend fondamentalement du milieu familial, de telle manière que si celui-ci changeait, l'attitude de l'apprentissage de l'enfant ou de l'adolescent changerait automatiquement. Il est évident que la plupart des cas d'échec scolaire sont à peine un symptôme ou un avatar dans la relation troublée, entre l'enfant et ses parents (52). Il conviendra donc d'analyser la situation familiale, bien que souvent il soit difficile de découvrir les attitudes profondes des parents.

Plus concrètement, quant au père il projette ses désirs, dans la plupart des cas irréalisés, sur l'enfant, consciemment ou inconsciemment, exigeant de lui une performance supérieure à ses capacités. D'une autre côté, le père peut déprécier l'enfant et le considérer comme "imbécile", seulement parce qu'il n'atteint pas les résultats espérés. ou parce qu'il veut continuer à étudier malgré sa médiocrité. La personnalité paternelle peut se présenter comme sévère, ou alors captivante, "vendant" l'amour au prix du succès scolaire, ou anxieuse, exposant continuellement l'enfant à de consé-

(51) Cf. Danon-Boileau et Lab, *art. cit.*, pp. 138-141

(52) Cf. par exemple l'article de M. Scheider "A quoi penses-tu?" qui ouvre un numéro exclusif de *La Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 1982, 25, consacré exclusivement à **Le trouble de la pensée**. L'auteur montre les perturbations et les interdictions liées aux fantasmes et symboles paternels et maternels.

quences désastreuses il n'obtient pas de succès. Le père peut encore donner une image de rigidité et d'inflexibilité, incapable de comprendre la situation, n'étant jamais satisfait, se montrant toujours supérieur à son enfant. Plus particulièrement quant à l'attitude paternelle avec sa fille, surtout si elle est l'unique dans la fratrie, ou s'il la considère comme un garçon, exigeant d'elle la même performance, ou dévalorisant ses études qu'il considère inutiles. La fillette réagit en s'affirmant à travers un brillant apprentissage ou alors fait la "stupide".

Quant au comportement et à l'importance de la mère en ce qui concerne le développement intellectuel de l'enfant, et plus particulièrement quant à ses blocages ou inhibitions, quand elle est absente ou ne sait pas être mère, nous y avons déjà fait allusion, en relevant son importance, qui commence dès les premiers jours de l'enfant et qui est déterminante dans les premières années, dans les diverses phases. Un des moments les plus importants arrive quand l'enfant commence à se mouvoir et à gagner une autonomie par le déplacement. La mère se voit obligée de lui interdire d'aller ici ou là, de toucher à ceci ou à cela, cette inhibition ou interdiction de mouvements pouvant s'étendre et contaminer toute la curiosité, entraînant également l'inhibition intellectuelle. Un excès de tolérance de mouvements peut aussi retarder l'investissement des fonctions intellectuelles. En plus il faut considérer toutes les frustrations pendant les phases orale, anale et oedipienne, avec leurs conséquentes implications pour le développement cognitif.

Au début de la scolarité, le comportement de la mère est également déterminant pour l'avenir. Une mère anxieuse et trop attachée à l'enfant ou alors l'enfant surprotégé, peut se sentir dépaysé à l'école, lieu de l'apprentissage, et devenir allergique à l'apprentissage non seulement scolaire mais aussi en général. Si la mère est exigeante et perfectionniste, elle peut inconsciemment exiger trop de l'enfant, l'amenant à l'agressivité et à la conséquente inhibition de celle-ci et de la force vitale dans l'apprentissage. Plus particulièrement quant à sa fille, la mère peut penser que l'étude est surtout une "profession" masculine (tout récemment, et encore aujourd'hui dans les villages et dans les pays en voie de développement) ou alors projette sur l'enfant tous ses désirs irréalisés. La mère peut encore sentir de la jalousie envers sa fille, considérant qu'elle apprend bien parce qu'elle est trop liée aux professeurs ou ayant peur de la perdre avec les études. Cette ambivalence de la mère, entre les stimulations et les interdictions, peut s'exacerber lors de l'adolescence où se cristallisent les conflits depuis longtemps présents.

Il est impossible de décrire toute la série de sentiments plus ou moins subtils et ambivalents des parents, et de chacun d'eux en particulier, envers leurs enfants en ce

qui concerne l'apprentissage. En tout cas, leur influence est déterminante dès la première heure et jusqu'à assez tard dans la vie, beaucoup plus quand la famille dans son ensemble est névrotique ou quand un traumatisme grave survient, comme la mort d'un des parents ou le divorce. Toute la littérature sur l'insuccès scolaire montre l'importance décisive de la situation familiale, par exemple en cas de divorce ou même d'émigration ou d'absence d'un autre ordre (53). Si le père manque, symbole de l'autorité et du réalisme, des identifications douteuses substitutives peuvent survenir, le progrès intellectuel devient douteux et peut se faire par suite d'une érotisation ou complicité secrète Mère-enfant, en faisant obstacle au futur progrès. En tout cas, le problème de la relation entre l'autorité et l'investissement intellectuel s'impose. Le manque quasi absolu de l'autorité peut mener à des distorsions dans la dynamique de l'apprentissage, mais aussi une autorité excessive ou un autoritarisme peuvent également provoquer une intellectualisation artificielle de l'enfant incapable d'atteindre l'idéal que l'on attend de lui. Beaucoup d'études ont été faites sur la personnalité du professeur autoritaire, démocratique et "laissez-faire". On a prouvé que le démocratique fonctionne mieux. La même chose doit valoir pour les parents, en particulier pour la personnalité paternelle. Plus grave encore que l'absence du père est le manque de la mère, surtout dans les premières années, pouvant provoquer une anorexie intellectuelle durable. Plus que l'inhibition intellectuelle, nous trouvons alors le non développement intellectuel ou l'absence d'intérêt pour l'étude (54).

Un article de Halpern, sur les déterminants psychodynamiques et culturels du travail chez les enfants et adolescents, met bien en valeur la relation entre le développement et le succès intellectuel et l'influence du milieu (familial). L'inhibition dans le travail scolaire est présentée comme un syndrome d'une inhibition ou passivité plus générale, fruit du comportement familial et de la société où s'insère l'enfant. Cette passivité ou "laissez-faire" généralisée dérive déjà de l'ambiance familiale, principalement de la Mère, souvent trop narcissique et contrôlante. Par ailleurs, les relations oedipiennes actuellement se trouvent plus déséquilibrées, surtout à cause de la fréquence des divorces. On ajoute encore l'instabilité sociale,

(53) Cf. L. Malpique, *Ausência do pai - Estudo socio-psicológico na freguesia de S. Pedro de Afurada* (Gaia) (dissertation de doctorat), ICBAS, Université de Porto, 1984. L'auteur, à travers l'étude théorique et un travail empirique analyse bien les conséquences pernicieuses de l'absence du père dans une situation concrète dans une zone de pêche où les hommes embarquent une grande partie de l'année

(54) Danon-Boileau et Lab, *art. cit.*, pp. 125-138

le manque de travail, la peur de l'avenir, et d'autres facteurs qui ne favorisent pas l'optimisme et la confiance nécessaires à n'importe quel travail à long terme, à commencer par l'effort intellectuel et scolaire. L'enfant dresse fréquemment contre sa situation familiale et sociale une "rébellion passive" et conformiste pour éviter la culpabilité et l'agression directe contre le système de valeurs des parents, où manquent également des modèles d'identification stables, où existe une confusion des rôles du père et de la mère, le père abdiquant de son autorité dans la plupart des cas, où la société ne garantit rien pour l'avenir. Les jeunes se ferment ou se replient ainsi sur eux-mêmes, désinvestissant en tous les secteurs pour éviter l'angoisse et la perte d'identité, tombant dans un conformisme et une passivité générale, où s'inscrit l'inhibition intellectuelle (55).

Beaucoup d'autres auteurs mettent en valeur l'importance déterminante des variables familiales dans le développement cognitif et dans les résultats scolaires des enfants. Par exemple, C. Chiland insiste sur certains facteurs, comme le logement, le travail de la mère, la composition du milieu familial (le couple, la fratrie et la situation de l'enfant dans la fratrie). Elle remarque également l'importance des difficultés quotidiennes des familles, en affirmant que pratiquement il n'existe pas de milieux familiaux où il n'y ait pas de handicap pour l'enfant, surtout dans les familles les plus défavorisées socialement. Bien que la perturbation des enfants ne soit pas directement proportionnelle à celle des parents, l'ambiance familiale est déterminante pour le succès ou l'échec de l'enfant à tous les niveaux, particulièrement dans l'apprentissage scolaire. En tout cas, Chiland attribue trop d'importance à la variable sociale de la famille n'insistant pas suffisamment sur le poids des professeurs et de l'élève en lui-même (56).

Hormis les parents, la position et le sexe de l'enfant dans la fratrie sont également importantes pour le fonctionnement intellectuel avec ses conséquentes rivalités fraternelles. La relation de forces entre les frères dépend grandement du comportement des parents qui peuvent considérer un certain enfant comme privilégié parce qu'il est le plus jeune, ou qu'il a un problème ou une maladie, ou encore parce qu'ils considèrent un autre enfant comme "méchant" ou "paresseux". Aussi bien le surprotectionnisme que l'agressivité (et presque le mépris) ne favorisent pas le bon

(55) Cf. Halpern, "Psychodynamic and cultural determinants of work inhibitions in children and adolescents", in *Psychoanalytic Review*, 1964, 51, 173-189

(56) Cf. C. Chiland, *L'enfant de six ans et son avenir*, PUF, pp. 88-111

fonctionnement mental. À propos de l'enfant le plus jeune, particulièrement s'il existe une grande distance entre lui et l'avant-dernier, il n'est pas rare de remarquer un certain retard affectif et intellectuel parce qu'il est protégé par tous et on lui "interdit" de grandir.

CHAPITRE IV

RELATION MERE-ENFANT ET INHIBITION INTELLECTUELLE

Personne ne doute de l'importance décisive de la mère dans toutes les dimensions de l'être humain. Plusieurs fois, en parlant de la genèse et de l'évolution de la pensée, comme de sa perturbation et de son inhibition, nous nous sommes rapportés au rôle de la mère et à son importance décisive pour le comportement intellectuel de l'enfant (depuis le plus jeune âge et même pendant la deuxième enfance et l'adolescence), en particulier son influence sur le travail scolaire. Nous voulons, toutefois, consacrer exclusivement ce chapitre à ce sujet. On n'exclut pas, évidemment, la figure paternelle et son importance sur l'évolution de l'enfant. Freud a relevé le rôle du père presque exclusivement, tandis que M. Klein a mis en relief celui de la mère, pratiquement avec la même exclusivité, ayant toutefois présente à son esprit la théorie freudienne. On peut dire que toute la famille, en particulier les parents, mais sans oublier les autres membres (frères, soeurs, grands-parents), déterminent le futur de l'enfant à tous les niveaux de la personnalité même intellectuelle. Toutefois, ce sont les parents en particulier la mère, qui pendant les premières années de la vie, même pendant les premiers mois et jours, possède presque le domaine exclusif de la situation. La mère, si elle est présente et sait se comporter comme telle, influence d'une façon extrêmement positive l'évolution psychique de l'enfant, alors que son absence, due à n'importe quel motif, est préjudiciable à l'enfant dès son plus jeune âge, comme l'ont démontré plusieurs études de Spitz, Bowlby, Winnicott et récemment Brazelton et d'autres encore (1).

L'enfant obtient, à travers l'inhibition intellectuelle, des bénéfices secondaires, comme la condescendance et la protection de ses parents, la présence voilée dans la vie intime de ceux-ci (utilisant le "capuchon magique" de la "stupidité"), la fuite de situations intolérables (comme la querelle entre les parents, le divorce, le deuil), etc. Pour cela, l'enfant conditionne très tôt son fonctionnement mental à la situation, en utilisant ou non l'intelligence (sa non-utilisation apparente, est déjà

(1) Cf. par exemple Lebovici et Soulé, *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse* (1972), pp. 365-414 où sont résumés des études de divers auteurs. Cf. encore S. Brody, *Patterns of Mothering*, Int. Univ. Press, New York, 1956

une forme d'utilisation) comme mécanisme de défense contre la situation familiale et parentale et particulièrement maternelle.

Quand nous parlons de la théorie de M. Klein, nous trouvons toujours la figure maternelle avec un rôle décisif dans l'évolution de l'enfant dès les premiers temps. En ce qui concerne l'inhibition intellectuelle elle est fondamentalement provoquée par l'angoisse de détruire le corps de la mère pour lui usurper les contenus intériorisés. Une mère moins agressive et plus compréhensive, qui se laisse "saccager" sans angoisse, provoquerait moins d'inhibition ou ferait débloquer le processus cognitif. Mais, au dedans de l'ambiguïté ou paradoxe auquel nous nous sommes déjà rapportés, une mère 'parfaite' aurait aussi faire perdre l'élan de la pulsion du savoir ou épistémophilique. Dans sa relation au sein, comme le premier grand phallus du savoir, l'enfant rencontre toujours satisfaction et en même temps frustration, comme d'ailleurs dans les études et dans le savoir. D'après M. Klein, les causes de l'inhibition intellectuelle sont encore à chercher dans l'imposition d'idées préconçues ou dogmatiques de la part de l'autorité parentale qui favorise la manutention du sentiment d'omnipotence et d'omniscience, et empêche une vraie croissance et indépendance intellectuelle.

Les disciples, plus au moins fidèles de M. Klein, ont continué à insister sur l'importance décisive de la relation précoce mère-enfant, à travers des études de plus en plus profondes comme celles de Brezelson. Spitz a étudié d'une forme particulière l'influence néfaste de l'hospitalisation ou de l'orphelinat, c'est-à-dire, le dégât irréparable causé chez l'enfant par l'absence de la mère. Winnicott donne aussi une grande importance à l'ensemble mère-enfant, symbiose qui commence déjà depuis les derniers temps de la vie intra-utérine et se prolonge à travers le sein maternel. "L'enfant est la mère et la mère est l'enfant". Sans prétendre vouloir résumer les idées principales de Winnicott, il est intéressant d'insister sur l'importance capitale qu'il attribue à la mère dans le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Le destin de l'intelligence dépendra de la qualité de cette relation précoce mère-enfant. Dans le passage de l'investissement objectal maternel à d'autres objets libidinaux, à travers les "objets transitionnels", ou de la zone d'expérience intermédiaire entre le fonctôme et la réalité objective, la mère joue toujours un rôle décisif. Si cette relation mère-enfant est perturbée ou déformée, l'enfant peut développer un 'faux moi', en construisant une personnalité perturbée, dont la conséquence immédiate est donné par des retards et des dysharmonies cognitives (2).

(2) Cf. divers articles de Winnicott collectionnés dans *De la pédiatrie à la psychana-*

B. Bornstein, bien avant Winnicott et M. Klein, avait étudié la relation entre la pseudo-débilité et les pulsions sexuelles, avec une référence particulière aux traumatismes oraux, dans le cas de l'adolescente étudiée par Bornstein. Elle cite Landauer qui a été le premier à mentionner la stupidité psychique provoquée par les pulsions libidineuses désordonnées et elle cite aussi M. Klein, bien qu'elle n'insiste pas sur le rôle décisif de la mère dans l'inhibition intellectuelle, mais cette influence est implicite (3).

E. Bergler, qui cite l'article de Landauer et de Bernstein comme étant les précurseurs de l'étude de la pseudo débilité, insiste aussi sur la relation perturbée de la jeune fille étudiée avec ses parents, particulièrement avec la mère (4).

C'est Mahler qui a noté le premier, l'importance décisive de la mère dans la pseudo-débilité de l'enfant: la stupidité apparente ou forcée de l'enfant est liée à des désirs inconscients de la mère et de son enfant, qui, de cette manière, trouve la façon de pouvoir être présent dans la vie intime de ses parents sans se faire remarquer, en même temps que, inconsciemment, il correspond aux désirs que la mère projette sur lui, elle qui a besoin aussi de la pseudo-imbécillité de l'enfant pour maintenir la satisfaction primitive (5). A partir de cela, beaucoup d'autres auteurs, étudiant directement l'inhibition intellectuelle ou même d'autres aspects de la personnalité, ont concentré leur attention sur le rôle de la mère. Même l'ennui, d'après R. Greenson, qui perturbe aussi la pensée, est dû en grande partie à une

lyse, en particulier les articles "Le développement affectif primaire" (1945), "Psychose et soins maternels" (1952), "Objets transitionnels et phénomènes transitionnels" (1951-53), "La position dépressive dans le développement affectif normal" (1954-55), "La première année de la vie" (1958), "La théorie de la relation parent-nourrisson" (1960). D'autres auteurs, étudiant plus en particulier les processus cognitifs et leur inhibition, essaient de résumer aussi la théorie de Winnicott, par exemple D. Flagey, *art. cit.*, pp. 745-749

(3) Cf. "Zur Psychogenese der Pseudodebilitat", in *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago*, 1930, 16, pp. 378-399. Cf. aussi l'article de T. Becker, "On Latency", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1974, 29, pp. 3-11

(4) Cf. "Zur Problematik der Pseudodebilitat", in *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago*, 1932, 18, pp. 528-538

(5) Cf. "Pseudoimbecility: a magic cap of invisibility", in *The Psychoanalytic Quarterly*, 1942, 11, pp. 149-164

mauvaise relation précoce de l'enfant avec la mère (6).

N. Staver a étudié 17 familles avec des enfants ayant des perturbations dans l'apprentissage, en analysant l'interaction mère-enfant. Ce sont des mères qui concentrent sur leurs enfants leurs propres peurs de perte ou d'abandon associées à la dépendance orale. Ces mères se servent de leur inhibition intellectuelle comme défense dans certaines situations de crise et elles encouragent inconsciemment leurs enfants à utiliser le même mécanisme de défense, car elles les considèrent comme faisant partie d'elles mêmes. La stupidité de l'enfant, et par conséquent, le besoin d'aide, apportent aux mères une gratification de leurs nécessités et, en même temps, les protègent de la peur d'être séparées de leurs enfants (7).

De son côté I. Hellman conclut que les caractéristiques des enfants avec des inhibitions intellectuelles, dépendent en grande partie de leur identification avec la mère. La fixation orale de ces enfants, leur inhibition de la scopophilie et d'autres caractéristiques, dépendent du comportement de la mère, et ne permettent pas à l'enfant d'entrer tranquillement dans la phase de latence, ni même de développer sainement la sublimation. Hellman détecte certaines caractéristiques spéciales de ces mères, comme la tendance hystérique, l'infidélité au mari, l'exhibitionnisme (en particulier face à l'enfant), les phobies, la pseudophilie, les perturbations dans l'enfance, etc. Le père présente une faiblesse et une passivité face à l'enfant et à sa femme, laissant à elle l'initiative dans l'éducation (8).

B. Rubenstein, avec d'autres collaborateurs, est certainement l'un des auteurs qui le mieux a étudié la relation mère-enfant dans le processus de l'apprentissage et de ses troubles. Nous essayons de résumer 3 articles principaux sur ce sujet. Le premier, de 1959, analyse la *Learning impotence*, se fixant sur certains cas d'enfants qui montrent un degré élevé d'appauvrissement de leur moi dont l'organisation s'est maintenue à un niveau primitif dû à un rapport symbiotique avec une mère possessive, empêchant la scopophilie de l'enfant. L'enfant devient passif et la seule solution pour qu'il puisse subsister, est d'imiter et de s'identifier avec la mère "introjetée", perdant peu à peu son identité. Ces mères vivent dans leurs enfants comme des "para-

(6) Cf. "On Boderom", in *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1953, 1, 7-21

(7) Cf. "Some observations on mothers of Children with intelectual inhibitions", in *American Journal of Orthopsychiatry*, 1953, 23, 131-141

(8) Cf. I. Hellman, "Some observations on mothers of children with intellectual inhibitions", in *Psychoanalytic Study of the Child*, 1954, 9, 259-273

sites", et l'enfant dans son effort de détruire la mère, doit tout d'abord se détruire lui-même. Tous les enfants de ce type montraient un manque de profondeur de sentiments et de participation, continuant dans la phase d'introjection-projection primitive, caractéristique de la phase symbiotique de l'enfance. Les auteurs, malgré la référence rapide qu'ils font au père, lequel est souvent absent de chez lui et laisse la mère s'occuper toute seule des enfants, concluent que les difficultés de l'apprentissage, sont le résultat des relations perturbées ou ambiguës entre la mère et l'enfant pendant la phase de symbiose primitive et qui perturbent l'identité de l'enfant. Ces enfants voient dans le "non-apprentissage" une façon de se séparer de la mère et sa punition (9).

Un article de Rubenstein et al., insiste sur l'importance déterminante de la mère qui favorise les "distorsions du moi" et par conséquent les difficultés de l'apprentissage. Ces mères possessives ne donnent pas occasion à l'extériorisation de l'agressivité de l'enfant qui doit supporter le parasitisme de la mère interiorisée, sous peine de se détruire en essayant de la détruire. Les auteurs désignent aussi les caractéristiques du père qui au fond se libère de ses fonctions et n'appuie pas effectivement l'enfant dans sa lutte contre sa mère, l'encourageant toutefois subtilement (10). Rubenstein et M. Levitt ont publié un autre article précisément intitulé *Learning disabilities as related to a special form of mothering*. En citant d'autres auteurs, en particulier M. Klein, et en analysant un cas typique, ils concluent à l'importance décisive de la relation mère-enfant dans la première année de vie pour le type de développement intellectuel futur, dont l'inhibition est causée par une relation perturbée et traumatique avec la mère, elle aussi perturbée, et qui conduit l'enfant à une situation ambiguë d'amour et de haine à l'objet "introjeté". Les auteurs concluent d'un point de vue métapsychologique, en affirmant que, pour avoir une expérience agréable d'apprentissage, il est nécessaire d'avoir expérimenté, avant, le plaisir et l'amour (11).

Un livre de I. Harris traite particulièrement des blocus émotionnels dans l'apprentissage, en analysant le cas de garçons avec des perturbations émotives mais

(9) Cf. B. Rubenstein, M. Falick, M. Levitt et R. Ekstein, "Learning problems - 2. Learning impotence: a suggested diagnostic category", in *American Journal of Orthopsychiatry*, 1959, 29, 315-323

(10) Cf. B. Rubenstein, M. Levitt et M. Falick, "Déficiences dans l'apprentissage et distorsion du moi", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1961, 25, 131-148

(11) Cf. art. cit, in *International Journal of Psychoanalysis*, 1977, 58, 45-55

sans aucune difficulté d'apprentissage, et d'autres avec des perturbations affectives mais aussi avec des problèmes d'apprentissage. La différence vient fondamentalement de la différente relation familiale, particulièrement de l'attitude de la mère. L'auteur analyse cinq facteurs d'inhibitions de l'apprentissage. Dans chacun d'eux est claire d'une façon particulière la personnalité et l'attitude de la mère (12).

Pour E. Buxbaum le rôle des parents dans l'apprentissage est un secteur encore peu développé dans la littérature psychanalytique, qui laisse entrevoir davantage les conflits intrapsychiques, en oubliant les interpsychiques. En observant pendant des années des enfants perturbés dans une école spéciale et en analysant en particulier deux cas, on remarque l'importance décisive de la mère dans sa relation symbiotique avec l'enfant, sans oublier le père, dont le comportement peut aggraver encore plus la situation. Buxbaum conclut en distinguant deux types d'enfants: l'enfant qui souffre de problèmes d'apprentissage dans tous les secteurs (**from an all-pervasive learning disorder**) et qui est branché à la mère à travers une relation symbiotique partielle qui l'empêche de fonctionner indépendamment d'elle ou de reconnaître ses capacités et ses limitations, et de cette façon l'enfant se voit handicapé dans sa relation avec la réalité; le deuxième type est l'enfant dont les problèmes d'apprentissage se limitent à certains domaines et que nous pouvons considérer travaillé par une névrose de succès (**success neurosis**) basée sur le conflit oedipienne. Dans les deux cas le fonctionnement normale de l'intelligence est touché (13).

Maud Mannoni dans son livre *L'enfant arriéré et sa mère* bien qu'elle parle d'enfants dits "débiles", l'importance qu'elle attribue à la mère dans tout le processus "d'anormalité" peut être également appliquée aux cas moins graves. L'auteur se propose de comprendre globalement "la variété des réactions fantastiques de la maternité". Quelle que soit la mère, la naissance d'un enfant ne correspond jamais parfaitement à ce qu'elle attendait et qui aurait dû être une compensation de toutes les souffrances. L'absence de cette compensation n'est pas indifférente, car sont "les fantasmes de la mère qui orientent l'enfant vers son destin". Même dans le cas d'une limitation organique, l'enfant souffre de la manière dont la mère utilise ce handicap. Dans l'introduction, M. Mannoni affirme encore qu'après avoir étudié pendant quinze ans ces enfants, elle est arrivée à mettre en question le concept de débilité, qui n'est pas

(12) Cf. I. Harris, *Emotional blocks to learning*, Free Press, New York, 1961

(13) Cf. E. Buxbaum, "The parents role in the etiology of learning disabilities", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1964, 19, 421-447

suffisamment défini par le déficit intellectuel. Initialement, elle distinguait entre "vraie" et "fausse" débilité, mais à ce moment, elle ne sait plus ce que signifie une telle distinction. Mannoni cherche à comprendre le sens que peut avoir pour la famille, surtout pour la mère, un débile mental, à comprendre comment l'enfant donne inconsciemment à la débilité un sens prédéterminé par les parents (14). Mannoni continue à insister sur le rôle déterminant de la mère, de l'image qu'elle se fait de son fils et que celui-ci se fait de la mère. La mère voit dans son fils la revanche ou répétition de sa propre enfance, où l'enfant va prendre une place parmi les rêves perdus: un rêve chargé de remplir ce qui a été vide dans la pensée, une image fantasmatique, qui se superpose à la personne réelle de l'enfant (15). Pour cela, avant d'orienter un enfant vers l'école spéciale ou de l'étiqueter, il est fondamental de comprendre le sens du symptôme qui, à être "rééduqué" aveuglément, risque de s'exprimer d'une autre façon. Ainsi, en ce qui concerne l'insuccès scolaire, on doit distinguer quand sa provenance résulte d'un symptôme névrotique (16).

B. Castets insiste aussi sur l'importance de la mère qui représente le "Désir", tandis que le père représente la "Loi" dans la construction de l'intelligence, comme dans ses "désordres" de toute espèce. Comprendre ou se faire comprendre exige la médiation d'un "système signifiant commun", également nécessaire pour étalonner des perturbations intellectuelles. Ce "système signifiant" est seulement valable en référence au désir du sujet qui, de son côté, se constitue en relation au désir de la mère, dans "la relation de désir à désir, unissant l'enfant à la mère". Ce système signifiant se construit également en relation avec le père qui représente la loi. L'acte d'intelligence, comme ses désordres, reflètent toute la personnalité du sujet et son évolution primitive en relation au désir et à la loi, c'est-à-dire, en relation au monde qui passe à travers les figures parentales, surtout de la mère (17).

Un grand article de M. David et G. Appel est aussi d'un grand intérêt en ce qui concerne l'interaction précoce mère-enfant. Les auteurs, à travers l'observation de cinq enfants d'un an, analysés dans leur relation avec leur mère, ont pu détecter divers modèles ou "patterns" de l'action réciproque mère-enfant, qui déterminent le développement de l'enfant sous tous ses aspects. Cette force maternelle active, en même

(14) Cf. *L'enfant arriéré et sa mère*, Seuil, Paris, 1964, pp. 14-15

(15) *Ibid.*, p. 23

(16) *Ibid.*, pp. 139-158

(17) Cf. "Reflexions sur les désordres de l'intelligence", in *L'évolution psychiatrique*, 1965, 30, 381-412

temps qu'elle forme l'enfant, est aussi dirigée par l'enfant lui-même, et par ce qu'il invoque dans la mère. Dans chaque paire mère-enfant, la relation est dominée par une ou deux attitudes fondamentales qui s'expriment à travers toutes les actions réciproques, comme un fil conducteur ou un modèle cohérent de comportement, distinct des autres paires, bien qu'il ne soit stéréotypé, mais s'exprimant à travers les formes variées, dans une interaction mutuelle et formatrice, avec des influences sur tous les aspects du développement de l'enfant (18).

Nous avons déjà parlé dans le chapitre antérieur, de l'article et du livre de David Allen sur l'exhibitionnisme et le voyeurisme. Rappelons de nouveau les pulsions de voir et d'être vu, qui sont complémentaires, pour faire relever l'importance de la mère sur le type de curiosité sexuelle de l'enfant. D'après l'auteur, les cas analysés sont des gens qui se sont sentis frustrés dans leurs efforts pour établir une relation rémunératrice avec la mère, ayant toutefois développé une relation forte et ambivalente avec elle, envers laquelle ils professent un grand ressentiment qui ne peut s'exprimer ouvertement à cause de la peur de représailles. Les mères des personnes dominées par l'exhibitionnisme et voyeurisme, étaient vues comme phalliques et châtrées à la fois, les patients ne sachant pas décider. Ils ont été aussi marqués pendant la période phallique ou dans la latence par un incident traumatisant, le voyeurisme et l'exhibitionnisme étant sévèrement punis par la mère qui menaçait de leur retirer son amour. De son côté, le père est vu fréquemment comme châtré, bien que châtrant aussi, mais prédomine sa figure passive, presque maternelle, vers laquelle l'enfant se dirige, afin d'obtenir ce qu'il n'arrive pas à obtenir chez la mère (19).

Les auteurs de l'article *He can but he won't*, en parlant du phénomène des "surdoués", sans succès (*gifted underachievers*), et en étudiant plusieurs cas, relèvent aussi l'importance de la mère qui accorde un privilège à l'apprentissage précoce du langage sur l'apprentissage de la motricité et du contrôle sphinctérien. Inspirés de la Psychologie du moi, les auteurs affirment que chaque fonction a sa période critique et

(18) Cf. "La relation mère-enfant - étude de cinq 'patterns' d'interaction entre mère et enfant à l'âge d'un an", in *La Psychiatrie de l'enfant*, 1966, p. 445-531

(19) Cf. "Exhibitionistic and voyeuristic conflicts in learning and functioning", in *The Psychoanalytic Quarterly*, 1967, 36, 546-548. Dans la conclusion on insiste de nouveau sur le rôle de la mère, pp. 567-569. Dans le livre déjà mentionné *The fear of looking*, l'auteur répète ce qu'il a dit dans son article en ce qui concerne le rôle de la mère, cf. 39-41

son attention ou inattention de la part de la mère, pouvant se produire une "désharmonie du moi", le moi ne réussissant pas à intégrer harmonieusement les divers facteurs. En résumé, ces enfants présentent des caractéristiques spéciales, surtout un grand développement des fonctions verbales du moi au détriment d'autres, l'attitude de la mère en étant la cause primordiale (20).

Berger et Kennedy, en parlant de la pseudo-négligence ou du retard de certains enfants, attribuent également un rôle déterminant à la mère. Au fond, l'enfant retardé obéit aux attentes de la mère, qui de son côté a été aussi considérée 'imbécile', et pour cette raison projette inconsciemment la même image sur l'enfant, qui sent la nécessité d'être stupide pour être agréable à la mère et pour réaliser ses prévisions fatalistes, bien que, à un niveau extérieur ou conscient, la mère veuille la promotion de son enfant. La littérature antérieure, surtout à partir de M. Mahler, insiste fondamentalement sur la nécessité qu'a la mère de maintenir l'enfant absent de toute le secret familial. Cet aspect a aussi de l'importance pour les auteurs, mais ils insistent plutôt sur les attentes de la mère qui porte une faible estime d'elle-même, image qu'elle projette depuis la première enfance dans l'enfant, qui sent alors la nécessité d'être solidaire de sa mère (21).

On pourrait parler d'autres auteurs (22), mais il ne faut pas s'allonger. Il y a certainement un type spécial de mère (et même modèles ou 'patterns' d'interaction mère-enfant) que les auteurs décrivent de plusieurs façons et qui peuvent se montrer pathologiques ou perturbées à l'égard des enfants depuis la première enfance. Ce sont des mères en même temps possessives, dominatrices, anxieuses aimées et haïes, châtées et ambiguës, frustrées et cherchant la compréhension dans leurs enfants. Ces mères "engendrent" des enfants perturbés dans leur personnalité avec des reflets immédiats sur le développement intellectuel perturbé et inhibé. Quoique le rôle et la figure

(20) Cf. art. cit., in *The Psychanalytic Study of the Child*, 1973, 28, 83-129

(21) Cf. "Pseudobackwardness in Children", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1975, 30, 279-306

(22) Par exemple Pearson, dans son article et principalement dans le livre mentionné, où il insiste aussi sur le rôle de la mère concernant les conflits, enveloppant l'incapacité d'apprentissage, cf. *Psychoanalysis and Education of the Child* en particulier pp. 52-65. Emanuel Klein insiste aussi sur le rôle de la mère, dépendant en grande partie du caractère narcissiste de l'enfant, qui perturbe définitivement l'apprentissage, cf. "Psychoanalytic aspects of school problems", in *The psychoanalytic Study of the Child*, 1949, 3-4, 369-390

maternelle soit mis en relief, dans la ligne de la grande tradition Kleinienne, plusieurs auteurs n'oublient pas la figure paternelle qui présente aussi des caractéristiques particulières, surtout passivité et absence pratique dans l'éducation des enfants, devenant d'une certaine manière allié de l'enfant dans la lutte contre la mère, caractéristiques certainement causées par la personnalité de chacun, mais aussi dépendantes du comportement de la femme et d'une certaine façon des enfants, en même temps qu'ils peuvent influencer le caractère de la mère et des enfants, dans une interaction systémique. Il peut arriver que les blocages intellectuels des enfants, au fond dépendent aussi bien de la démission du père que de la présence maternelle excessive et obsédée, ou que la mère soit forcée de procéder de cette manière afin de compenser les fautes paternelles. Certainement il y a des interactions au dedans du triangle familial, bien qu'il soit naturel insister sur l'influence de la mère, première et primitive figure représentative pour l'enfant.

CHAPITRE V

INHIBITIONS SPECIFIQUES

Déjà depuis Freud, on distingue les inhibitions 'générales', qui atteignent pratiquement tous les secteurs ou facteurs de l'intelligence, et les inhibitions 'spécifiques', qui recouvrent un ou plusieurs aspects de la connaissance. Un des facteurs les plus importants de l'intelligence est la mémoire et, par conséquent, l'oubli. Souvent l'inhibition peut atteindre uniquement le souvenir, devenant amnésie (par exemple les amnésies d'origine hystérique) ou alors créer l'oubli ou des confusions dans la **pathologie de la vie quotidienne** (1), ou encore rendre plus difficile la mémorisation de nouveaux apprentissages. Qui dit oubli, dit aussi souvenirs de la première enfance ou d'autres souvenirs qui ne meurent jamais, alors que d'autres sont oubliés. Nous pourrions aussi nous référer aux inhibitions des émotions et de la volonté, aux inhibitions dans la vie professionnelle ou dans le travail (2), car les inhibitions atteignent le psychisme en général et pas seulement la sphère intellectuelle. Mais maintenant, nous avons l'intention d'étudier uniquement certaines inhibitions scolaires spécifiques.

Dans les chapitres précédents, en parlant des processus cognitifs et de leur perturbation ou inhibition, nous avons déjà fait référence à l'école, car la plus grande partie de l'apprentissage de l'enfant s'effectue dans cette institution. L'école est un véritable révélateur des inhibitions intellectuelles, ou affectives, auparavant attribuées à la timidité, au retard général, etc., et même des perturbations mentales encore plus graves. Un article de Godfrind Van Thiel sur l'inhibition intellectuelle d'un enfant à l'école (3) conclut qu'il existe 4 groupes d'inhibitions scolaires dont l'étiologie, bien qu'elle soit aussi dépendante de l'ambiance scolaire, s'enracine

(1) Outre ce livre de Freud, cf. une lettre de Freud à Romain Rolland. **Une perturbation de la mémoire sur la Acropole** et que D. Braunschweig et M. Fain commentent après l'article de D. Flagey sur l'inhibition intellectuelle, in **Revue Française de Psychoanalyse**, 1972, 36, (2), pp. 827-844

(2) Cf. O. Fenichel, **La théorie psychanalytique des névroses**, pp. 224-228

(3) Cf. "A propos d'un cas d'inhibition intellectuelle chez l'enfant", in **Revue Française de Psychanalyse**, 1972, 36, (2), pp. 864-867

fondamentalement dans la structure de la personnalité de l'enfant ou de l'adolescent. Dans le premier groupe, se trouvent des enfants "dýsharmonieux", parfois pré-psychotiques, avec un moi lacunaire, dénotant une disfonction économique ou encore une "relibidinisation" de l'exercice intellectuel; le second groupe se présente avec un complexe défensif plus vaste, dénotant un appauvrissement général; au troisième groupe appartiennent les pré-adolescents dont l'inhibition intellectuelle provient essentiellement du changement du régime et des fantasmes provenant de la puberté; au quatrième groupe appartiennent les enfants avec une structure névrotique dont l'interdiction de penser est liée à la libidinisation excessive de l'intelligence. Nous allons nous référer sommairement à l'inhibition due à la peur de l'école en général et aux inhibitions dans le domaine de la lecture (dyslexie), de la mathématique et d'autres disciplines, laissant les autres problèmes scolaires pour la troisième partie.

5.1. LA PEUR DE L'ECOLE

Cette peur du fantasme scolaire (actuellement plus mitigée vu que la plus grande partie des enfants ont fréquenté auparavant l'école maternelle ou l'école pré-primaire), provient surtout des fantasmes que l'enfant se fait à propos de cette institution, dû à l'ambiance de la famille, en particulier de la part de la mère, au caractère de l'enfant, et encore à l'accueil que l'enfant reçoit de son premier maître. L'enfant peut interpréter son trajet jusqu'à l'école, comme un fantasme de rejet, particulièrement quand son éducation est trop hyperprotectrice ou quand il y a une rivalité fraternelle. De leur côté, les parents, et la mère en particulier, peuvent ressentir le départ de leur enfant comme une angoisse de le perdre, comme une coupure brutale du cordon ombilical, et ne pas savoir faire le "travail de deuil". Mais en plus de l'interprétation les raisons profondes qui mènent l'enfant à avoir peur de l'école dans sa première année ou même postérieurement, il est intéressant d'accentuer le fait que cette peur ou cette non-acceptation de quitter la famille peut être l'explication plus plausible de plusieurs perturbations de l'apprentissage, de la pseudo-stupidité, du désintérêt ou de la paresse de l'enfant, avec des conséquences à long terme.

Mais plus concrètement, la peur de l'école peut être:

- 1) **peur du maître**, transfert de la peur du père ou de la mère, et alors peur de castration; mais aussi cette peur peut dépendre de la manière d'enseigner qui peut être sévère et peu accueillante;
- 2) **peur des élèves** ou des collègues, sur lesquels il transfère la rivalité fraternel-

le ou encore des fantasmes homosexuels ou agressifs, des complexes d'infériorité, ou la compétition; en effet il peut y avoir des collègues plus ou moins violents et sadiques qui ne facilitent pas l'intégration;

3) **peur du travail scolaire et des devoirs**, en particulier pour certaines matières, peur de la compétition, de ne pouvoir atteindre la perfection qui est souhaitée par les parents et les maîtres. Les devoirs scolaires peuvent signifier des activités libidinales ou agressives; pour M. Klein ils signifient le coit ou la masturbation (4); ils peuvent signifier aussi la violation du 'corps' maternel, symbole du savoir, et par conséquent de la peur de castration. Les devoirs, qui ont été faits et présentés au professeur, symbolisent aussi une sorte de séduction sexuelle. Les devoirs faits à la maison sont sujets au contrôle des parents et à toute la pression affective, surtout de la part de parents anxieux et sadiques qui ne permettent pas à leur enfant de jouer avant qu'il ait fini ses devoirs;

4) **peur des examens**: il y a des enfants qui pendant toute l'année scolaire ont fait des progrès, mais qui à l'approche et à la perspective d'un examen se paniquent et à l'heure de l'examen sont incapables de dire ce qu'ils savent réellement. Ceci met en cause le système d'évaluation (qui heureusement aujourd'hui n'exige pas d'examens, au moins à l'école primaire), un "croque-mitaine" pour les enfants. La situation d'examen peut mobiliser tous les conflits et tous les mécanismes, soit à cause de la discipline en question, soit à cause des maîtres, soit même à cause des parents, une manière masochiste que l'enfant a de les punir. D'autres fantasmes peuvent aussi préoccuper le candidat, comme la peur de la castration, peur de la rivalité oedipienne, peur du voyeurisme et de l'exhibitionnisme, peur d'être dépossédé du savoir, semblable au désir primitif de déposséder le corps de la mère des contenus intériorisés, nécessité masochiste de punition qui calme la culpabilité névrotique. Les examens peuvent aussi signifier une castration préventive, mettant le sujet à l'abri des futurs succès qu'il ne pourra pas supporter. Si l'examen est oral, on peut mettre en cause une timidité naturelle, une agoraphobie, un professeur plus agressif (l'examineur signifie un surmoi sadique et accusateur) (5).

(4) Cf. *Essais de Psychanalyse*, p. 44

(5) Cf. M. Klein, *Essais de Psychanalyse*, pp. 90-95. Cf. aussi "Psychoanalytic aspects of school problems", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1949, 3-4, p. 387-388; Danon-Boileau et Lab, "L'inhibition intellectuelle", in *Psychiatrie de l'enfant*, 1962, 5, (1) pp. 154-158; M. Sperling, "School phobias-Classification, dynamics and treatment", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1967, 22, pp. 375-401

Pour ne pas nous attarder plus longtemps sur l'interprétation des inhibitions scolaires en général, il suffit de dire que les trois facteurs fondamentaux - l'élève, l'institution scolaire et la famille - sont présents et interviennent mutuellement, avec prédominance de l'un ou d'autre, selon les cas. Du côté de l'enfant, il peut être exposé à des perturbations somatiques et neurologiques, manque de santé, troubles sensorio-moteurs, incapacité de concentration (d'étiologie neurologique ou affective), et d'autres problèmes psychiques ou caractéristiques spéciales, comme le narcissisme. Plusieurs névroses se cachent derrière l'inhibition intellectuelle. Il arrive aussi que souvent un élève obtienne de bons résultats scolaires, dans les premières années, et brusquement, surtout dans l'adolescence, ait une baisse sensible ou même une impossibilité de continuer, ce qui représente une inhibition totale ou la forme la plus élaborée de disfonction intellectuelle, comme si l'insuccès était le seul moyen d'être autonome de la tutelle parentale, ou comme punition masochiste due aux complexes de culpabilité, qui de nouveau l'attaquent, ou encore comme une peur de l'avenir (6).

Toute ce que nous avons dit sur la relation entre l'inhibition intellectuelle et les divers stades ou phases d'évolution, sur la scopophilie et l'exhibitionnisme, et sur les mécanismes de défense et les perturbations ou distorsions du moi, d'après les divers types de personnalité, est aussi valable ici.

5.2. DYSLEXIE ET DYSORTHOGRAPHIE

On ne peut presque pas contrôler la littérature sur les difficultés de lecture et d'écriture de la part de l'enfant, symptôme ou syndrome appelé "dyslexie" et considéré par plusieurs psychopédagogues comme la "maladie du siècle" (7). Ce n'est pas notre travail d'approfondir les perturbations du langage oral et écrit, selon les points de vue les plus divers. Toutefois, nous essayerons d'interpréter du point de vue psychanalytique ce phénomène si commun et qui, plusieurs fois, s'identifie avec l'insuccès scolaire ou apparaît comme la manifestation la plus visible de l'inhibition intellectuelle. En effet, l'enfant avec des difficultés plus ou moins graves dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, est un candidat à la frustration scolaire, car les difficultés dans la lecture peuvent contaminer toutes les autres activités scolaires.

(6) Cf. Danon-Boileau et Lab, art. cit., pp. 56-61

(7) Cf. R. Mucchielli et A. Mucchielli-Bourcier, *La dyslexie, maladie du siècle*, 7.e ed., PUF, Paris, 1977

La complexité causale ou les facteurs étiologiques en jeu dans la dyslexie sont grands. Il y a des auteurs qui mettent l'accent sur l'interprétation neurologique (perturbations de structuration spatiale et de latéralisation, à cause des troubles cérébraux), ou sur les défauts sensorio-moteurs (surtout perturbations acoustiques et de vision) ou insistent sur les méthodes employées par les professeurs (mais il semble prouvé que pour plusieurs élèves toutes les méthodes sont bonnes, tandis que pour d'autres aucune ne paraît efficace); il y en a d'autres encore qui mettent en relief la dimension socio-culturelle, en particulier le niveau et les motivations familiales. Tous ces facteurs peuvent être présents d'une manière plus ou moins élevée. Il nous appartient de valoriser les facteurs inconscients, en ayant toujours présent à l'esprit ce que nous avons déjà dit auparavant sur l'inhibition intellectuelle en général. Certainement, face à un élève dyslexique, on peut penser avant tout à des causes générales, comme le refus de l'école et de tout ce que nous y apprenons (à commencer par la lecture - mais celle-ci peut être aussi la variable indépendante ou la cause du chagrin scolaire); il peut s'agir aussi d'une névrose en évolution ou plus ou moins installée, qui conduit l'enfant à se fermer sur son narcissisme primaire ou à ne pas vouloir compromettre son sentiment primitif d'omnipotence; il peut être en cause

complexes d'infériorité, peu d'estime pour soi-même, et autres mécanismes de défense de l'angoisse.

Plus particulièrement, certains auteurs insistent sur le caractère oral de la lecture, et c'est pourquoi sa perturbation est due à des conflits mal dépassés pendant cette phase orale cannibale. Strachey affirme que lire est "manger les paroles d'un autre" (8). Cet auteur a encore démontré que lire signifie, dans l'inconscient, prendre la science à l'intérieur du corps de la mère et par conséquent, la peur de déposséder les contenus intériorisés de la mère conduit à l'inhibition de la lecture (9). L'interprétation de M. Klein va aussi dans cette direction. Lire signifie inconsciemment enlever de l'intérieur de la mère la science, qui conduit à l'angoisse et par conséquent au blocage. Il y a des auteurs qui ne relationnent pas seulement la dyslexie avec la phase orale, mais aussi avec la phase analo-sadique. Lire serait une activité coprophagique, symbolisant les livres ou les pages les excréments. Strachey affirme que l'objet qui est mangé pendant la lecture ce sont les excréments, c'est pourquoi lire est un acte de coprophagie. Selon la théorie de M. Klein, il peut y

(8) Cit. par E. Klein, *art. cit.*, p. 389

(9) Cit. par M. Klein, *Essais de Psychanalyse*, p. 288

avoir aussi à l'intérieur de la mère des excréments et pas seulement le pénis (10). E. Klein essaie encore d'expliquer pourquoi tant des gens aiment lire avant de se coucher ou même couchés, dans la salle de bains ou pendant qu'ils mangent (11).

La dyslexie provient également des investissements libidineux de la phase phallico-génitale, et on peut considérer la lecture comme un symbole de masturbation. Le langage peut être investi de pouvoir sexuel et la langue considérée comme un phallus dangereux, cause de la peur de castration qui entraîne avec elle l'inhibition de la parole dans le langage courant (tentative d'explication du bégayement) et en particulier dans la lecture. De son côté, le verbiage pourrait signifier exhibitionnisme ou encore tentative d'expulsion de "l'objet mauvais" maternel intériorisé. Comme dans l'inhibition intellectuelle en général, la scopophilie réprimée est aussi responsable des perturbations dans la lecture. La curiosité d'apprendre à lire, et le fait d'être armé de cet instrument qui permet de découvrir beaucoup de choses dans les livres, peut susciter des symbolismes épistémophyliques primitifs de contenu sexuel. La répression de la scopophilie peut se devoir à des mères hystériques exhibitionnistes, qui en même temps cachent ce qu'elles montrent, en conduisant l'enfant à inhiber ou à avoir peur de toute la curiosité que la lecture suscite d'une façon particulière.

M. Klein, étudie le sens symbolique qu'éventuellement peut susciter chaque lettre (et en effet plusieurs enfants se 'raidissent' seulement sur quelques symboles graphiques, bien qu'il s'agisse en certains cas de lettres semblables et par conséquent qui permettent des difficultés visuelles¹⁰ sont dues à la latéralité). Elle affirme encore que "la signification libidinale de la lecture provient de l'investissement symbolique du livre et de l'oeil", au-delà d'autres éléments aussi responsables, comme le fait de "regarder par une ouverture" dans la lecture. Les tendances exhibitionnistes, agressives et sadiques sont également présentes dans l'acte de lire. M. Klein conclut en disant que l'activité de la lecture est plus passive, tandis que celle de l'écriture est plus active et que diverses fixations sur les stades d'organisation pré-génitale ont un rôle important dans les inhibitions de l'une et de l'autre (12). Plus particulièrement en ce qui concerne l'écriture, elle peut être plus symboliquement investie que la lecture, pouvant représenter la masturbation ou encore la représentation du

(10) Cf. E. Klein, *art. cit.*, p. 380

(11) *Ibid.*, p. 381

(12) Cf. *Essais de Psychanalyse*, pp. 95-98; dans la p. 135 est référé encore le sens des lettres majuscules et minuscules

coit, la plume se conduisant comme le phallus et le papier récepteur de l'encre comme l'organe féminin. Le papier peut encore représenter, d'après la théorie de M. Klein, le corps de la mère qui est agressé et usurpé par l'acte d'écrire.

Toute la thématique du langage et de la linguistique qui a occupé et continue à occuper beaucoup de psychanalystes (rappelons, par exemple, Lacan, qui considère l'inconscient structuré comme un langage), est en rapport avec le problème de la lecture.

5.3. INHIBITIONS DANS LES MATHÉMATIQUES

Beaucoup d'enfants sans problèmes ou sans difficultés dans la littérature ou dans d'autres disciplines se heurtent aux mathématiques, considérées comme un croquemitaine. Les interprétations peuvent être diverses, et certainement la complexité causale de ce phénomène, ne permet pas d'explications simplistes. Il peut s'agir d'une peur, auparavant imposée par le "mythe" de la difficulté (mathématique comme tabou); il peut s'agir aussi d'une question de méthodologie de l'enseignement de la part du professeur (les notions s'enchaînent et si quelques anneaux se perdent il est difficile d'accompagner les notions postérieures); il peut s'agir encore d'un retard dans le développement de la capacité des opérations concrètes et abstraites, et d'après la théorie de Piaget, de difficultés de structuration spatiale et de latéralisation, etc.

Quant à nous, nous insisterons sur l'interprétation psychanalytique de ces difficultés. En général on peut dire que les chiffres, opérations, équations, inconnues, symboles, etc., de la mathématique, algèbre ou géométrie, renferment des significations symboliques libidinales et agressives qui gênent ou perturbent l'apprentissage. M. Klein parle des symbolismes ou des fantasmes suscités par les chiffres et les opérations. Par exemple, l'addition ou somme signifierait le coit des parents, la multiplication avec le respectif résultat ou produit symboliserait la naissance de l'enfant, la soustraction et division avec le quotient et le reste seraient encore plus chargés de fantasmes de castration, de partager ou diviser et manger la mère en morceaux. Enfin, le calcul et l'arithmétique sont investis d'une façon particulière de symbologie sexuelle et de fantasmes d'agressivité, en particulier contre la mère (13).

(13) Cf. *Essais de Psychanalyse*, pp. 98-103

Emanuel Klein, se réfère au caractère obsédé des chiffres et des opérations mathématiques. Ceux qui sont arrivés à bien sublimer les traits obsessionnels sont souvent de bons mathématiciens, mais le danger guette et fréquemment sont attribuées aux chiffres des significations spéciales qui font qu'ils deviennent presque magiques, les uns forts et les autres faibles, les uns bons et les autres mauvais, les uns châtrés et les autres entiers, les uns masculins et les autres féminins. Chez plusieurs patients on peut vérifier une bonne performance en mathématiques supérieures, mais des incapacités ou des perturbations dans la simple arithmétique, étant donné la qualité magique de certains chiffres (14).

De leur côté, Danon-Boileau et Lab cherchent également à interpréter les difficultés rencontrées dans les mathématiques, à partir de plusieurs exemples cliniques qu'ils présentent des inhibitions plus ou moins graves dans ce domaine du savoir. Tous les conflits inconscients peuvent investir les chiffres, opérations, etc. Peut-être est ce le caractère abstrait des mathématiques qui permet l'expression privilégiée des angoisses inconscientes projetées, dénonçant un conflit actuel qui se solde par l'inhibition. Les mathématiques ont, aussi, un rôle défensif chez les obsédés, à travers leur intérêt pour les chiffres, dans la compulsion à compter; cette érotisation des mathématiques peut conduire à son inhibition. L'angoisse de fragmenter ou de manger est aussi présente, surtout dans les opérations de division et de fractions, faisant revivre au sujet l'agressivité sentie dans les représentations sadiques de la scène primitive. Les mathématiques, peuvent encore, dû à leur caractère de certitude ou de précision, viser la négation des sentiments oedipiens. Une trop étroite liaison à la mère ou un mauvais dépassement de la période oedipienne, gêne l'apprentissage. Le succès en mathématique de plusieurs filles pourrait provenir de l'identification avec le père aux dépens du manque d'identité féminine; toutefois, cette inversion, si elle est trop érotisée, peut devenir inhibition de la mathématique et être généralisée. Danon-Boileau et Lab finissent par reconnaître qu'il s'agit de phénomènes complexes et que l'inhibition intellectuelle, ici et dans d'autres domaines, ne permet pas des explications simplistes, ne dépendant pas d'un seul facteur, mais englobant toute la personnalité de l'enfant (15).

(14) Cf. art. cit., p. 385

(15) Cf. art. cit., pp. 155-157

5.4. L'INHIBITION DANS D'AUTRES DISCIPLINES SCOLAIRES

Il serait prétentieux de vouloir faire une analyse exhaustive des diverses matières scolaires, en essayant d'interpréter leur signification du point de vue psychanalytique et d'expliquer leur inhibition. Voyons-en quelques-unes, auxquelles M. Klein se réfère particulièrement.

La **grammaire** et l'analyse grammaticale peuvent prendre de sens d'oralité agressive et encore de curiosité sexuelle et d'usurpation des contenus intérieurs de la mère (16). Pour Danon-Boileau et Lab l'analyse grammaticale évoque la dévoration intérieure du corps de la mère, les angoisses de la castration et de fragmentation (17). L'**histoire** rappelle la relation passée de l'enfant avec ses parents, dont il retient une image sadique, provenant de l'observation du coït (18). La **géographie** dénonce l'intérêt réprimé de l'enfant pour le ventre de la mère, qui est à l'origine de l'inhibition du sens d'orientation et qui traîne avec soi, d'une manière fréquente, l'inhibition de l'intérêt pour les **sciences naturelles** (19). Dans la même ligne Danon-Boileau et Lab affirment que les problèmes d'orientation dans l'espace, en particulier de géographie, sont reliés à l'activité de représentation de l'intérieur du corps de la mère ou sont liés à la prise de conscience de l'absence du phallus (20). En ce qui concerne la **physique**, elle étudie divers éléments qui peuvent avoir des significations diverses; par exemple le son peut susciter des fantasmes sur le coït, où l'air représente le sperme (21).

Le **dessin** est aussi étudié et interprété psychanalytiquement; il suffit de penser à tant de tests projectifs (comme le dessin libre, celui de l'arbre, de la maison ou de l'être humain, et encore les tests de Rorschach, TAT, etc., qui, à partir de taches ou de scènes, provoquent des réactions inconscientes les plus diverses). M. Klein interprète le dessin comme la génération d'un enfant en utilisant le pénis. L'incapacité de dessiner signifie impuissance. Derrière le dessin, la peinture ou la photographie, il peut se cacher toute une activité inconsciente bien plus profonde, dominée

(16) Cf. *Essais de Psychanalyse*, pp. 103-104

(17) Cf. *art. cit.*, p. 155

(18) Cf. M. Klein, *op. cit.*, p. 104

(19) *Ibid.*, pp. 104-133

(20) Cf. *art. cit.*, p. 155

(21) Cf. M. Klein, *op. cit.*, p. 105

par l'idée de la procréation, si nous nous reportons au stade phallico-génital. Par rapport au stade anal, il peut s'agir d'une production sublimée de la masse fécale. L'enfant rencontre encore dans le dessin un "geste magique", à travers lequel il peut réaliser l'omnipotence de la pensée; mais le dessin contient aussi des tendances dépréciatives ou destructives où le dessinateur essaye de se rire inconsciemment des situations angoissantes (22). En rapport avec le dessin, est le cas de l'usage des couleurs diverses, elles aussi susceptibles d'interprétation d'après les préférences de l'enfant; plusieurs tests sont basés sur l'interprétation des couleurs. M. Klein les regarde aussi comme un investissement libidinal (23).

En ce qui concerne la **musique**, M. Klein considère que les sons représentent symboliquement les bruits exprimés par les parents pendant le coit, raison de l'intérêt de l'enfant pour les sons et pour la musique (24).

Le **jeu** et les activités physiques sont aussi investis libidinalement et plusieurs des inhibitions postérieures peuvent être le résultat de l'inhibition primitive du jeu. Le terrain de jeux, la route, etc., sont pleins de symbolisme sexuel, signifiant particulièrement la mère, tandis que la marche, la course, et d'autres mouvements athlétiques (le plaisir du mouvement) peuvent représenter la pénétration de la mère; les pieds, les mains et le corps en mouvement, sont équivalents du pénis (25). Comme nous le savons, M. Klein consacre une particulière importance au jeu pendant les séances analytiques des enfants, en cherchant à interpréter les détails les plus divers. Elle a consacré à ce sujet quelques articles, comme **La personnification dans le jeu des enfants** (26). Beaucoup d'autres auteurs étudient aussi le jeu du point de vue psychanalytique, comme par exemple Lebovici et Soulé (27).

(22) Cf. M. Klein, *Ibid.*, p. 104

(23) *Ibid.*, p. 137

(24) *Ibid.*, p. 137

(25) *Ibid.*, p. 105 et 120

(26) *Ibid.*, pp. 242-253

(27) Cf. **La connaissance de l'enfant par la Psychanalyse**, pp. 241-260

CHAPITRE VI

THERAPEUTIQUE DE L'INHIBITION INTELLECTUELLE ET CONCLUSION

Avant de tirer quelques conclusions, on peut se demander si le symptôme appelé inhibition intellectuelle ou les troubles d'apprentissage sont guérissables et dans quelle mesure. Comment intervenir du point de vue thérapeutique et éducatif? Il est difficile de répondre, car il s'agit d'un symptôme ou syndrome très varié en gravité. Avant une intervention quelconque, comme dans d'autres 'maladies', il est nécessaire de diagnostiquer l'étiologie du phénomène, qui apparaît particulièrement complexe. Les auteurs qui ont étudié plus l'inhibition intellectuelle, terminent en faisant allusion aux perspectives thérapeutiques.

B. Gibello affirme que le traitement des perturbations de l'intelligence doit commencer par la reconnaissance ouverte de ces mêmes perturbations qui peuvent évoluer plus au moins défavorablement. Souvent est nécessaire la conjugaison d'efforts du médecin (psychiatre), du psychothérapeute et du pédagogue (1). Danon-Boileau et Lab affirment que, puisque que l'inhibition est signe de problèmes au niveau du moi, le fait d'intervenir afin de fortifier le moi ferait disparaître l'inhibition intellectuelle. Ce raisonnement s'adapte mieux à l'adulte qu'à l'enfant ou à l'adolescent où l'inhibition peut fonctionner comme mécanisme de défense ou d'adaptation régressive, et pour cela l'intervention est délicate et met en danger la stabilité fragile du sujet, en particulier quand il s'agit d'individus pré-psychotiques. L'inhibition intellectuelle peut représenter une espèce de cicatrice de quelques formes de schizophrénie 'guéries'. Plusieurs fois il vaut mieux que l'enfant ou l'adolescent se limite à des études plus rudimentaires, même si en théorie il est intelligent, afin de ne pas perdre sa propre estime et de réinvestir mieux l'activité intellectuelle. Très souvent le simple changement d'école, un nouveau maître, la meilleure compréhension de l'ambiance suffisent à débloquer la situation. Dans d'autres cas il faut une rééducation ^{par} des pédagogies spécialisées ou même une psychothérapie. L'inhibition intellectuelle dans les formes les plus graves et généralisées de pseudo-imbécillité ne supporte pas une analyse, et il vaut mieux avoir recours à d'autres techniques, comme le psychodrame (2).

(1) Cf. *L'enfant à l'intelligence troublée*, (1984), pp. 204-212

(2) Cf. Danon-Boileau et Lab, "L'inhibition intellectuelle", in *Psychiatrie de l'enfant*, 1962, 5, (1), pp. 166-168

D. Flagey est bien plus pessimiste sur les possibilités de guérison de l'inhibition intellectuelle, au moins des plus anciennes qui ont fixé le fonctionnement mental dans des formes de fonctionnement difficilement réversibles, le moi ayant tendance à s'organiser selon des façons défensives. Les cas les plus susceptibles d'une modification, appartiennent à ceux qui avant fonctionnaient normalement du point de vue intellectuel ou seulement quand un secteur de l'activité mental est atteint. De toutes façons il s'agit d'un problème central de la pédopsychiatrie (3).

En ce qui concerne le cas plus particulier des bien-doués avec insuccès (*gifted underachievers*), J. Newman et al. défendent la collaboration entre le psychothérapeute et les éducateurs, en particulier les professeurs, bien que la thérapie ne soit pas facile; les thérapeutes comme les professeurs peuvent utiliser des forts contretransferts rendant la situation difficile. Ces élèves, peuvent se considérer en même temps "partiellement doués" et "partiellement retardés", ils peuvent être doués dans un secteur ou rayon d'apprentissage et inhibés dans d'autres. Pour cela l'enfant a besoin normalement d'une double approche de la part d'une éducation spécialisée et d'une thérapie à la mesure, les parents ayant l'obligation de collaborer et dans plusieurs cas d'être également traités (4).

En abordant plus directement les conclusions, Danon-Boileau et Lab donnent quelques orientations sur les possibles pistes d'approfondissement théorique sur ce sujet: étude des motivations ou des aspects dynamiques de l'inhibition intellectuelle, étude de l'autonomie des fonctions intellectuelles, indépendamment des pulsions libidinales et agressives, et étude des processus intellectuels en eux-mêmes. Les auteurs insistent sur la complexité causale de l'inhibition intellectuelle, qui doit être abordée du point de vue neurologique, écologique et psychique. La thérapie ne peut pas être prescrite en général, mais selon chaque cas (5). De son côté, Flagey insiste sur la complexité du symptôme dépendant de l'histoire de la construction du moi. Le fonctionnement de l'intelligence, s'insère au-dedans de l'équilibre économique et sert comme moyen de décharge libidinale, d'investissements et de contre-investissements, de fixations orales, anales et sexuelles de la part d'un moi fragile ou en danger de désagrégation et qui rencontre dans l'inhibition intellectuelle un mécanisme de défense

(3) Cf. D. Flagey, "Points de vue psychanalytiques sur l'inhibition intellectuelle", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1972, 36, (2), p. 794

(4) Cf. J. Newman, F. Dembler et O. Krug, "He can but he won't", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1973, 28, pp. 120-125

(5) Cf. art. cit., pp. 169-171

ou de rééquilibre de la personnalité (6). M. Neyraut, conclut également son article en insistant sur les diverses façons que peut revêtir l'inhibition intellectuelle et sur son sens profond (7).

De notre côté, nous avons déjà résumé dans chaque chapitre les idées principales des divers auteurs, aussi bien que notre opinion. Nous avons commencé par la définition des concepts: bien que l'expression la plus courante dans la littérature latine et psychanalytique soit "inhibition intellectuelle", la littérature anglo-saxonne et de tendance comportementiste préfère les expressions **learning difficulties**, **learning disabilities**, **learning impotence** et d'autres qui ont une signification un peu différente, mais qui pratiquement viennent à converger, bien qu'elles insistent plus sur l'aspect de l'apprentissage ou de l'intelligence concrète. Les termes "perturbation" ou "troubles" de l'intelligence peuvent signifier incorrection dans la pensée ou "retards d'organisation du raisonnement" ou "dysharmonies cognitives" (selon les expressions de Gibello), mais fondamentalement ils se réduisent à des inhibitions de la pensée, bien que l'inhibition se réfère plus à un blocage, et le trouble au mauvais fonctionnement. La forme la plus grave et globale de l'inhibition ou de dysfonctionnement est constituée par la "pseudo-imbécillité qui étudie aussi les cas des "doués" mais peu "réalisés" (**gifted underachievers**). Des formes plus générales et d'autres plus spécifiques, des formes plus graves et chroniques et d'autres moins graves et moins aiguës, peuvent encore être distinguées parmi les formes les plus actives et les plus passives de l'inhibition mentale. En tout cas, la grande partie des auteurs essaye d'interpréter l'inhibition à partir du moi. Déjà Freud l'a définie comme "restriction fonctionnelle du moi" afin d'empêcher des conflits intrapsychiques entre les diverses instances et pour épargner les frais dans un moi déjà appauvri par les conflits.

Avec Freud, on a donné priorité à M. Klein, car sa théorie d'insistance sur la relation mère-enfant, depuis la première enfance, a inspiré beaucoup d'auteurs et nous aide à comprendre, peut-être mieux que la théorie freudienne, la complexité conflictuelle qui travaille l'enfant, luttant contre diverses inhibitions.

On a traité aussi de la personnalité typique de l'inhibé; nous sommes en face d'un individu plus ou moins névrosé, ou même pré-psychotique, souvent obsédé, hypocondriaque ou hystérique, sadico-masochiste, refoulé dans son agressivité et libido, narcissiste

(6) Cf. art. cit., pp. 792-794

(7) Cf. "A propos de l'inhibition intellectuelle", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1968, 32, pp. 784-785

et avec des sentiments mal dominés d'omnipotence, parfois avec des tendances dépressives ou déséquilibrées. Un de ces traits peut dominer ou alors plusieurs être présents, mais l'inhibition intellectuelle est toujours un symptôme qui dénonce un moi fragile ou même "distordu". On a abordé les facteurs étiologiques de l'inhibition qui présente une grande complexité causale, ayant les divers facteurs une action réciproque. Dans certains cas la famille et les collègues peuvent avoir une plus grande influence, mais les facteurs individuels sont toujours déterminants, bien que l'individu ne vive pas isolé; il est plutôt le centre d'interprétation de tous les messages extérieurs conscients ou inconscients, de toute force du passé et du présent. La force déterminante et décisive de la mère peut être considérée comme un facteur extérieur mais aussi intérieur, parce que le sujet intériorise vraiment les parents, en particulier la mère, qui normalement présente quelques traits typiques, comme anxiété, hyperprotectionnisme, ambivalence affective. Les parents des enfants inhibés sont généralement passifs et démissionnaires dans leur mission éducative. On peut douter si l'influence de la mère est prédominante ou si elle est plus forte à cause de la faiblesse du père qui peut être influencé aussi bien par le comportement de la mère. Il vaut mieux penser à une action réciproque entre les parents et leurs enfants, quoique nous ayons accentué, dans la littérature lue, et de notre propre conviction, le rôle de la mère.

En nous concentrant sur l'individu et en cherchant à interpréter la complexité causale du phénomène, nous avons mis en rapport l'inhibition intellectuelle et les divers stades de l'évolution, tirant la conclusion que la disfonction intellectuelle dépend beaucoup de la phase oralo-anale, mais plus encore de la phase oedipienne, particulièrement de l'inhibition de la curiosité primitive, la scopophilie pouvant à force de refoulements prévaloir sur la scopophilie initiale. On a étudié les divers mécanismes de défense ou d'adaptation du moi présents dans l'inhibition intellectuelle et qui sont d'une façon ou d'une autre, ses expressions, défendant le sujet de maux plus graves.

Finalement en abordant quelques aspects de la thérapie de l'inhibition mentale, nous soutenons la nécessité d'une intervention au niveau éducatif ou rééducatif et clinique, une autre thérapie étant recommandable selon les cas. Une intervention est aussi déconseillée si l'inhibition signifie une cicatrice après névroses graves ou même psychoses; en ce cas, il vaut mieux maintenir la défense que de déséquilibrer de nouveau le sujet. Il vaut mieux vivre ou survivre qu'apprendre, il vaut mieux savoir moins, avec un certain équilibre physique, que de s'entêter névrotiquement à savoir davantage.

TROISIEME PARTIE

REUSSITE SCOLAIRE: APPROCHE RELATIONNELLE

Le bon ou le mauvais fonctionnement de l'intelligence et de l'apprentissage que nous avons respectivement étudié dans la 1ère et la 2ème partie de notre travail, trouve son expression la plus concrète au niveau scolaire. C'est particulièrement à l'école que l'enfant apprend ou n'apprend pas bien, qu'il exprime ses capacités intellectuelles ou qu'il les sent inhibées. L'école est l'arène de tous les combats de la personnalité de l'enfant et, en particulier, de l'intelligence qui, de son côté, ne fonctionne pas indépendamment d'autres dimensions de la personnalité telles que l'affectivité, la volition, la psychomotricité, l'intégration sociale.

Parler de réussite ou d'échec à l'école, de succès ou d'in succès scolaire revient à embrasser un vaste et complexe champ d'investigation psychopédagogique et sociale. Cela n'est pas possible, et nous n'avons pas la prétention d'étudier tous les aspects de ce phénomène aux multiples facettes, mais simplement, après avoir mieux défini sa problématique, de tenter de trouver les diverses explications causales, selon les divers auteurs, en insistant sur l'interprétation psychanalytique, sans toujours être exhaustifs, étant donné l'immense bibliographie qui existe sur ce sujet. Finalement, nous donnerons notre opinion sur une possible solution.

CHAPITRE I

DEFINITION ET DIFFERENTES APPROCHES DU PROBLÈME

Le phénomène de l'échec scolaire est une tache dans toutes les nations, notamment en Occident, et à tous les niveaux scolaires, de l'école primaire à l'Université. Sans nous perdre dans les chiffres, nous dirons à peine que la moitié des élèves redouble au moins une fois durant la période de la scolarité obligatoire; la même chose se passe dans l'enseignement secondaire et supérieur. C. Chiland présente certaines données sur la situation française; par exemple 20 à 25% des enfants ont à l'école un échec grave; le redoublement d'au moins un an de scolarité primaire est une règle pour plus d'un enfant sur deux (1). Quant au Portugal, il suffit de réfléchir sur les statistiques de l'évolution des 286.007 enfants qui sont entrés en CE1 durant l'année scolaire 1969/70. Seul 141.616 d'entre eux sont passés en 6.ème, 107.100 en 4.ème et à peine 39.095, c'est à dire, 13.5% de la population initiale, parviennent à conclure normalement la 2.ème. Les autres 86.5% ont ou redoublé une ou plusieurs fois ou abandonné l'école, plus tôt ou plus tard (2).

De récentes statistiques sur la situation scolaire au Portugal affirment que 33% des élèves échouent à l'école primaire (40% au CE et 26% au CM), 15% en 6.ème et en 5.ème (17% et 13% respectivement) et presque 22% dans les trois années suivantes (23% en 4.ème et en 3.ème et 19% en 2.ème). Si l'on considère tous ceux qui abandonnent chaque année (seulement 52% finissent la 5.ème et 39% la 2.ème) alors le pourcentage d'échecs est beaucoup plus grave. L'échec ne se distribue pas uniformément au long des années scolaires; il dépend non seulement de l'âge de l'enfant ou de l'adolescent, mais aussi de la transition de milieu et des exigences des professeurs, qui varient beaucoup selon les différents systèmes scolaires, rendant ainsi difficile l'interprétation des nombres, car une même classe regroupe ceux qui passent, des redoublants et, éventuellement, d'autres venant d'ailleurs.

-
- (1) Cf. *L'enfant de six ans et son avenir*, 4.ème ed., PUF, 1983, pp. 62-66 et pp. 22-30. Egalement sur la situation en France et dans les pays francophones à propos de la "pathogénie" scolaire, cf. J. Lévine et G. Vermeil, *Les difficultés scolaires*. Doin ed., Paris, 1980, pp. 3-18
- (2) Cf. L. Cortesão et M.A. Torres, *Avaliação Pedagógica I - Insucesso escolar*, 3.ème ed., Porto Editora, p. 22

Beaucoup d'autres facteurs doivent être considérés afin de mieux comprendre la complexité et le polymorphisme de ce phénomène que certains auteurs appellent "syndrome d'échec". Il peut se cacher ou se camoufler sous les formes les plus variées. Il peut se présenter, par exemple, sous forme de médiocrité; il est nécessaire d'analyser ce que P. Mannoni appelle la "philosophie de l'échec" qui est une "philosophie de la facilité" ou de l'installation dans la médiocrité (3). Il peut revêtir la forme de "paresse" qui s'exprime par le désintérêt, la passivité, l'inertie; normale ment, les éducateurs attribuent à la paresse la cause la plus commune de l'échec (4). L'échec peut s'exprimer également par le manque d'intérêt, le manque d'attention et de concentration, l'inhibition intellectuelle avec l'étiologie la plus diverse, l'immaturité affective, l'hypo ou hypercynésie, les "maladies" de nature plus ou moins anxieuse ou hystérimorphe (comme les maux de tête, les problèmes abdominaux (vomissements, etc.), cardiaques, le bégaiement et d'autres somatisations de l'angoisse), ou bien l'enfant peut développer d'autres contrariétés de la personnalité plus ou moins graves, comme la dépression (5).

La faible réalisation scolaire peut se présenter sous la forme plus voyante de peur ou même de fuite de l'école ou de négation plus ou moins partielle ou absolue d'aller à l'école, ou bien l'élève n'est présent que physiquement; cette résistance se manifeste sous plusieurs formes (vomissements, céphalées, énurésie, etc.) et elle provient de beaucoup de causes (mère possessive craignant de perdre l'enfant, ou l'enfant de perdre la mère, etc.) (6). M. Sperling distingue la phobie de l'école aiguë et la phobie chronique, induite et commune; il s'agit dans la plupart des cas de relations perturbées de l'enfant avec les parents, particulièrement avec la mère; on peut également considérer cette phobie comme une névrose avec fixation dans la phase analo-sadique (7).

L'échec scolaire revêt fréquemment une forme finale qui est la peur et même l'échec aux examens. Beaucoup d'auteurs se réfèrent à cette phobie, souvent sans

(3) Cf. *Adolescents, parents et troubles scolaires*, ed. nouvelle, ESF, Paris, 1984, p.

54

(4) Cf. P. Mannoni, *ibid.*, p. 47-50

(5) Cf. P. Mannoni, *ibid.*, pp. 38-45; Ajuriaguerra, *Manuel de Psychiatrie de l'enfant*, (1980), pp. 911-924

(6) Cf. Ajuriaguerra, *ibid.*, pp. 920-923

(7) Cf. "School phobias - classification, dynamics and treatment", in *Psychoanalytic Study of the Child*, 1967, 22, pp. 275-288

raison apparente, puisque l'élève est suffisamment compétent pour réussir à l'épreuve finale, mais, en réalité, il échoue. M. Klein donne une interprétation psychanalytique de cette réalité; elle considère que l'angoisse est transférée du sexuel à l'intellectuel et la peur des examens se présente alors comme une peur de castration (8). R. Laforgue étudie également les aspects cliniques du syndrome de l'échec; il analyse particulièrement le type décrit par Freud comme étant de "ceux qui échouent lors du succès" auxquels on pourrait ajouter "ceux qui échouent après le succès", l'angoisse, les complexes de culpabilité et d'autres mécanismes étant responsables. Cet échec peut également expliquer la peur et l'échec aux examens (9).

L'échec scolaire peut même se cacher sous d'illusoirs et provisoires succès, des succès parfois trop parfaits pour les capacités réelles de l'enfant et auxquels P. Mannoni donne le nom de "succès paradoxal", symptôme d'enfants névrotiques, à tendance surtout obsessionnelle (10).

Il faut distinguer encore échecs globaux et échecs spécifiques ou électifs, parmi lesquels ressortent les dyslexies - dysorthographies et les dyscalculies. Souvent l'échec scolaire s'identifie à la dyslexie ou encore aux difficultés en mathématiques, mais il ne nous appartient pas d'analyser maintenant ces symptômes. De son côté, Rouart et al. considère comme échec global la pseudo-débilité, la passivité scolaire, l'inhibition diffuse (symptômes névrotiques), les manifestations caractérielles dominantes et le refus scolaire manifeste (11).

Il serait également nécessaire de distinguer, avec Le Gall, les "véritables échecs" des "faux échecs", parmi lesquels les derniers sont les plus nombreux. Il peut y avoir un échec dans les résultats dépendant de l'intelligence théorique mais non dans les travaux dépendant de "l'intelligence imaginative" ou créative par exemple

(8) Cf. *Essais de psychanalyse*, Payot, Paris, 1982, pp. 90-95; 105-109; 110-141

(9) Cf. *Psychopathologie de l'échec*, Ed. Mont-Blanc, Genève, 1963, pp. 17-26. G. Pearson, entre autres auteurs, tente également d'interpréter psychanalytiquement les difficultés dans les examens, cf. *Psychoanalysis and the education of the child*, Greenwood Press, Westport, 1972, pp. 46-52

(10) *Op. cit.*, pp. 45-47

(11) Cf. "L'échec scolaire - Etude clinique, structurale et dynamique", in *Psychiatrie de l'enfant*, 1961, 3, (2), pp. 346-373; cf. également P. Mannoni, *op. cit.*, pp. 50-53

(12). En outre, un élève peut ne pas obtenir de succès dans ses études mais en avoir dans la formation globale de sa personnalité, car il ne faut pas tenir à peine pour succès scolaire l'aspect intellectuel, quoique normalement nous nous référerions plus à cette dimension cognitive. Il peut arriver aussi que l'échec scolaire à l'école soit la porte ouverte sur le succès dans la vie professionnelle et vice-versa, bien que normalement une bonne réussite scolaire annonce à l'avance une réalisation professionnelle identique, tout au moins dans les professions de nature intellectuelle.

Après avoir éclairci la notion d'échec scolaire, il est nécessaire de nous pencher plus profondément sur sa complexité ou sur son attribution causale. Plus pertinente que la question "qu'est-ce que l'échec scolaire?" est cette autre interrogation "de qui dépend ou quelle est la cause de l'échec?". La faute appartient à l'élève, à l'école, à la famille, ou à la société? La réponse n'est pas simple. Il suffit de penser qu'il y a des enfants plus ou moins intelligents et même surdoués, mais qui échouent à l'école, qu'il y a des enfants de milieux socio-culturels favorisés qui n'obtiennent pas non plus de réussite, alors que des enfants économiquement défavorisés peuvent avoir de meilleurs résultats, qu'il y a des enfants de famille apparemment bien établies qui ont plus de difficultés que d'autres de familles problématiques, etc. D'où le fait qu'il ne suffise pas d'être intelligent, ni d'être favorisé sur d'autres aspects socio-familiaux, ni même d'avoir un bon professeur, pour obtenir le succès. Cela dépend d'une série de facteurs convergents, parmi lesquels les uns apparaissent parfois prédominants, parfois les autres. Les auteurs, selon les différentes écoles et tendances accentuent davantage tantôt les facteurs personnels de l'élève tantôt les facteurs scolaires, tantôt les familiaux et socio-culturels. Exemplifions avec quelques auteurs, pour nous arrêter ensuite sur chacune des grandes variables - élève, école, famille et milieu socio-économique-culturel.

Tout d'abord, il y a des auteurs qui insistent sur une vision et une interprétation globale de la problématique scolaire en s'insurgeant contre des prises de position partiales et plus ou moins idéologiques quant à l'échec scolaire. Ainsi, Lévine et Vermeil (13) s'insurgent contre tous les ostracismes par sympathie ou antipathie. Chacun, selon son courant de pensée, hypertrophie certaines données en cachant d'autres; les uns insistent plus sur la dominante biologique, d'autres sur la psychologique et d'autres sur la socioculturelle ou institutionnelle. Personne ne peut s'arroger une vision vierge et objective. Les innovateurs mettent en relief certains

(12) Cf. *Les insuccès scolaires*, 7.ème Ed. PUF, Paris 1980, p. 42

(13) Cf. *Les difficultés scolaires*. Doin, Paris, 1980

aspects, les conservateurs en mettent d'autres. Mais il faut éviter le manichéisme du tout-bien ou tout-mal et préférer une analyse pluri-factorielle à une interprétation monofactorielle (14). Lévine et Vermeil distribuent les causes des difficultés scolaires en difficultés scolaires et extra-scolaires. Quant aux premières, elles révèlent six défauts fondamentaux du système scolaire: croyance obstinée dans le mythe de la classe homogène; hyper-valorisation du langage écrit abstrait, ou de son utilisation comme moyen exclusif de communication et de transmission des connaissances; absence d'une pédagogie d'échange ou d'identité et utilisation d'une pédagogie qui ignore l'importance de la relation élève-professeur; anachronisme dans le recrutement, la formation et le fonctionnement des professeurs; méconnaissance des inégalités de développement physique et mental des enfants normaux du même âge; gérance absurde des temps de travail ou irrationalité des rythmes de travail durant les cours. Quant aux causes extra-scolaires, elles indiquent les dysfonctionnements familiaux (désadaptation ayant une origine socio-culturelle et problèmes familiaux de toute origine) et individuels (bas quotient intellectuel, dysfonctionnements instrumentaux et d'autres problèmes de l'élève. Cette complexité causale interagit à l'intérieur de chaque système et par rapport aux autres, de sorte qu'un abordage global du problème est nécessaire, car c'est le seul qui est capable de mieux comprendre ce phénomène confus (15).

Quoiqu'il insiste davantage sur l'importance de la famille, nous pouvons considérer l'article de B. Castets sur les "désordres de l'intelligence" comme ayant une vision holistique du phénomène des perturbations intellectuelles et scolaires et dans une perspective de communication entre les différents systèmes de référence. L'auteur distingue entre "acte intelligent" et "acte d'intelligence"; le premier peut être à peine réflexe et automatique, alors que le second est psychologique et réfléchi, comprenant plusieurs opérations dépendantes du sujet, particulièrement d'un "système de références" commun au sujet et à l'observateur, c'est à dire, d'un "système signifiant commun". Ce système signifiant commence par être, pour l'enfant, la mère et son désir par rapport à l'enfant. Ainsi, le système signifiant, dans lequel l'acte d'intelligence introduit, est de l'ordre du Désir (sym-bolisé par la mère), mais aussi de l'ordre de la Loi (père). Les désordres d'intelligence se situent par rapport à l'ordre du système signifiant commun. L'acte d'intelligence résulte de la rencontre entre l'objet et le

(14) Ibid. pp. 19-21

(15) Ibid. pp. 21-52

désir du sujet, entre l'objet et la loi, à laquelle le même sujet se réfère. D'où le fait que les troubles d'intelligence ont un caractère relatif, aussi bien que les résultats des tests psychométriques. De là également les fréquentes contradictions parmi les sujets ayant un haut niveau intellectuel dans les tests standardisés mais qui se révèlent peu intelligents ou même retardés et imbéciles à l'école ou dans leur comportement social. L'inhibition intellectuelle, ou d'autres perturbations plus ou moins graves, peuvent se présenter comme une distanciation du sujet par rapport au Désir (mère) ou à la Loi (père). Tout comme l'acte d'intelligence n'est pas une simple fonction, mais qu'il met en jeu la totalité de l'individu par rapport à ces deux paramètres ou au monde, ainsi les perturbations de l'intelligence sont le reflet de la totalité de la personne dans son histoire de relation avec le Désir et la Loi (16).

Selon H. Caglair, jusqu'à présent, la recherche ne s'est pas centrée sur la **personnalité de l'élève** ou sur les personnages les plus en cause (parents et professeurs), mais il est nécessaire qu'elle le fasse. Initialement, la responsabilité de l'échec scolaire était attribuée presque exclusivement à l'élève; dans un second temps c'est l'école qui a été accusée et, postérieurement, on a concentré l'attention sur les facteurs socio-économiques. Aujourd'hui, grâce en particulier à la psychanalyse, on s'attache de nouveau à l'élève, non plus comme bouc émissaire, mais vu particulièrement comme enfant - élève dans toute sa complexité. L'auteur analyse le poids des différentes variables - élève, parents, professeur, société - et, bien que reconnaissant l'importance de chacune, elle insiste sur le rapport conscient et inconscient de l'enfant avec les parents et les professeurs et vice-versa, en s'inspirant de la psychanalyse, quoiqu'elle reconnaisse également le poids des composantes sociales (17).

Beaucoup d'auteurs étudient l'échec scolaire selon une perspective clinique, centrés sur la personne de l'élève, à travers une interprétation plus ou moins psychiatrique. Dans une table ronde animée par P. Ferreri et à laquelle ont participé quelques spécialistes (18), nous pouvons trouver un point de vue de prédominance clinique et qui nous donne une vision d'ensemble de la complexe problématique de ce syndrome. Dans

(16) Cf. "Réflexions sur les désordres de l'intelligence", in *L'évolution psychiatrique*, 1965, 30, pp. 381-412

(17) Cf. *La psychologie scolaire*. PUF, Paris, 1983

(18) Cf. "L'enfant face à l'échec scolaire", (Journée de Pédo-Psychiatrie-Entretiens de Bichat 1980), in *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 1982, 30, (9), pp. 467-481

l'introduction, P. Ferreri affirme que l'échec scolaire n'est pas un "mal mystérieux", caché quelque part dans l'enfant, mais qu'il dépend de tout un "système relationnel familial" (trop d'exigences de la part des parents ou peur d'être dépassés, blessures narcissiques ou sentiments de culpabilité) ou de la relation professeur-élève (caractère conflictuel inconscient de cette relation de part et d'autre) ou à peine d'attitudes perturbées du professeur, ou encore du système scolaire (19). Les participants à la table ronde ont exposé leurs divers points de vue, en commençant par P. Geissmann, qui a insisté sur les névroses enfantines (phobies scolaires, inhibition intellectuelle névrotique, etc.) et sur leurs divers degrés; il pense qu'il faut distinguer phobie et chagrin scolaire, refus scolaire et, plus grave encore, désintérêt ou inappétence scolaire, avec absence de sublimation, lorsque l'enfant reste à l'école mais avec une anorexie totale quant aux connaissances à acquérir, attitude qui dépend beaucoup de comportement plus ou moins inconscient des parents (20).

Dans cette table ronde, Anzieu a présenté un point de vue psychanalytique, en se basant sur M. Klein qui met en valeur l'inhibition affective précoce de l'intelligence, ce qui met en cause la notion de débilité intellectuelle, pour porter fondamentalement son attention sur le rapport précoce mère-enfant (21). De son côté, G. Terrier pense que l'on doit donner à l'enfant le droit à la responsabilité par l'échec, dans une perspective dynamique de l'échec, aussi bien qu'à l'enseignant qui, dernièrement, est devenu le bouc émissaire. Il doit assumer, sans blessure narcissique, que "l'échec (le droit à l'erreur) fait partie du processus d'apprentissage". C'est à partir de là que l'on peut mieux prendre conscience du problème et l'affronter. L'école, selon l'expression de Winnicott, pourrait fonctionner pour l'enfant comme espace intermédiaire ou "transitionnel" entre la vie familiale et les exigences de la vie adulte. La psychanalyse peut mieux éclairer la situation scolaire en fournissant un "modèle" de fonctionnement des processus mentaux, en expliquant, sous un angle énergétique, le développement des processus d'apprentissage et leurs conditions. Mais on ne doit pas demander davantage à la psychanalyse et on a abusé de son application à la pédagogie (22). Finalement, l'intervention de B. Gibello se fixe fondamentalement sur les désordres de la personnalité, les conflits psychiques et les anomalies d'organisation

(19) *Ibid.*, pp. 467-468

(20) *Ibid.*, pp. 469-472

(21) *Ibid.*, 272-274

(22) *Ibid.*, pp. 474-477

de la pensée ou les "désharmonies cognitives". Aussi bien la famille que l'école (professeurs et autres variables) ont leur poids dans l'interprétation de l'échec, mais il apparaît souvent que des enfants ayant une situation familiale et scolaire normales et dont par ailleurs, la capacité intellectuelle est aussi normale ou qui sont même surdoués, ont un mauvais apprentissage. Il s'agit d'enfants confrontés avec différentes formes de névrose et plus particulièrement avec un "syndrome de dysharmonie cognitive" qui présuppose un décalage entre "contenus" et "contenants" de pensée ou de désharmonies entre les divers facteurs d'intelligence (23).

Le livre de H. Danon-Boileau (24) est un autre exemple de la perspective clinique et psychanalytique appliquée à l'échec scolaire; il se centre essentiellement sur l'adolescence, en insistant sur les conflits inconscients libidinaux et agressifs qui travaillent l'élève, avec des fantasmes d'omnipotence, de déception, de confrontation narcissique et d'autres mécanismes qui perturbent l'apprentissage et le rendement scolaire. L'auteur présente de nombreux cas cliniques, bien que parfois l'interprétation soit ambiguë. Il fait encore la distinction entre l'échec "pathologique" ou "névrotique" et l'échec "non pathologique", que nous pourrions considérer comme normal et duquel on peut, éventuellement, tirer des avantages. De toute façon, l'importance de la mère est accentuée.

D'autres auteurs, bien qu'ils continuent à insister sur la personne de l'élève, donnent une importance primordiale à l'école comme facteur de correction et de compensation des éventuelles déficiences familiales et pour fuir au fatalisme ou au prédéterminisme social. Le Gall analyse aussi bien les sources "impersonnelles" de l'échec (sociales et scolaires) que les sources "personnelles" (25) centrées sur l'élève, les caractéristiques de sa personnalité et de son intelligence, souvent dominée par l'émotivité. Cependant il fait confiance aux capacités de l'école, capable d'inverser la situation. Sur l'importance de l'école comme facteur décisif et déterminant du succès ou de l'échec de l'élève, il faut lire le livre de M. Cherkaoui (26) qui se présente - dit-il en sous-titre - comme une "sociologie comparée des systèmes d'enseignement" où, il analyse concrètement sept systèmes donnant une nouvelle inter-

(23) Ibid., pp. 478-481

(24) Cf. *Les études et l'échec - de l'adolescence à l'âge adulte*, Payot, Paris, 1984

(25) Cf. *op. cit.*, p. 16

(26) *Les paradoxes de la réussite scolaire*. PUF, Paris 1979

prétation des résultats de *Equality of Educational Opportunity*, un Rapport très critiqué mais qui a donné lieu à une série de recherches. Dès l'introduction, Cherkaoui présente une série de "paradoxes" contre les lieux communs, affirmant que l'école n'est pas une "arène neutre", mais plutôt une "institution originale" capable de faire fonctionner l'individu et un ensemble de mécanismes de socialisation (27). D'où l'importance de comparer les différents systèmes éducatifs, arrivant à la conclusion que "la classe sociale détermine moins efficacement le succès scolaire des élèves que certaines variables relatives à l'école" (28). C'est pourquoi il serait naïf ou même mal-intentionné de voir l'école comme "un simple lieu de passage", une institution sans dynamique intrinsèque et autonome, incapable d'être moteur du progrès (29). À l'intérieur de l'école, le centre est l'élève et ses intérêts et niveaux d'aspirations, qui sont plus influencés par l'école, en particulier par les professeurs, que par le milieu socio-culturel extérieur (30).

Charkaoui et d'autres auteurs, en exaltant le rôle de l'école pour l'avenir de l'élève, ignorent ou n'insistent pas suffisamment sur sa nécessité de changement pour qu'elle puisse parfaitement développer sa fonction ou sa mission. D'autres auteurs, bien que n'atteignant pas le radicalisme de ceux qui soutiennent une réforme totale, parfois utopique, de l'école, croient en ses capacités de renverser la situation de l'échec généralisé si on la soumet à une "profonde transformation", sous peine de continuer à renforcer les inégalités (31). L'école, malgré le poids déterminant des facteurs familiaux et sociaux, "est le lieu par excellence où peut se faire le travail de prévention primaire de la santé mentale et où peuvent, partiellement, se compenser les inégalités familiales" (32). Mais pour pouvoir accomplir cette importante mission, elle doit changer, d'où l'importance de la fonction de tout le personnel enseignant (33). G. Avanzini lui aussi s'insurge contre l'immobilisme scolaire, et stimule l'école à changer dans sa didactique et ses méthodes, en insistant également sur le rôle primordial qui doit être donné à la préparation et au recyclage du professorat.

(27) *Ibid.*, pp. 9-10

(28) *Ibid.*, p. 11

(29) *Ibid.*, pp. 9-18

(30) *Ibid.*, pp. 196-197

(31) Cf. C. Chiland, *op.cit.*, p. 281

(32) *Ibid.*, p. 266

(33) *Ibid.*, pp. 286-287

Il faut aussi bien combattre l'immobilisme et le "misonéisme" ou peur de la nouveauté, que les théories de changement radical ou de descolarisation et de "mort à l'école", croyant en un "changement évolutif" des méthodes d'enseignement contre les pessimistes ou les révolutionnaires qui ne croient plus aux capacités scolaires (34).

J.C. Ravard et F. Ravard croient que l'école, à travers une plus grande compétence pédagogique des professeurs, peut inverser la situation d'échec qui se vérifie. Les auteurs s'insurgent contre le déterminisme biologique, sociologique et même institutionnel avec lequel on interprète souvent l'échec et qui se révèle stérile quant aux autres solutions possibles. Parler d'augmenter la compétence pédagogique des professeurs est devenu un "sujet tabou" afin de maintenir l'immobilisme et le fatalisme commode de l'échec. Bien qu'il soit difficile d'évaluer la compétence pédagogique, les auteurs ont suivi durant cinq ans la situation enseignement - apprentissage dans des classes différentes. Ils ont conclu que la préparation pédagogique des professeurs est déterminante pour le succès, et qu'elle peut éviter le "psychologisme" d'une interprétation de l'échec trop centrée sur l'histoire et la psychologie de l'élève (35).

C'est dans cette ligne d'optimisme quant aux potentialités de l'école que se situe un livre récent de L.P. Jouvenet dont le titre est déjà à lui seul éloquent, bien qu'il puisse également paraître triomphal (36). L'auteur pense que constater l'échec et l'attribuer aux inégalités socio-culturelles ne constitue pas une solution. Il faut passer à l'action en commençant par une nouvelle représentation de l'école et de la fonction éducative. Ainsi, il se propose de montrer que le succès est possible si les éducateurs, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, présentent la pédagogie en termes de traitement. C'est ainsi qu'il propose sa "pédagogie - traitement", distincte de la pédagogie curative, de la pédagogie corrective ou de la pédagogie du succès, bien qu'ayant des affinités entre elles. Il s'agit plutôt d'une "pédagogie clinique et génétique", prêtant toujours attention à chaque enfant, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, toujours attentive à son évolution (37). Pour cela, l'auteur présente les différentes stratégies à suivre, en particulier par les professeurs, à travers de nombreux tableaux opérativement détaillés. Dans la conclusion, il affirme que

(34) Cf. *Imobilisme et novation dans l'éducation scolaire*. Privat, Toulouse, 1975

(35) Cf. "La compétence pédagogique, facteur méconnu dans l'échec scolaire", in *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 1982, 30, (9), 483-488

(36) *Echec à l'échec scolaire*. Privat, Toulouse, 1985

(37) Ibid., pp. 7-26

l'hypothèse de nouveaux traitements pédagogiques de type formatif renforce les capacités des sciences psychologiques de renouveler la pédagogie. Etant donné qu'il s'agit d'un modèle d'homme auteur - acteur de sa propre histoire, cette pédagogie - traitement implique trois tâches essentielles: renouveler les stratégies éducatives quant aux plans scolaires et extra-scolaires; renouveler les fonctions et l'identité professionnelle des éducateurs; renouveler le fonctionnement et l'organisation des institutions (re)éducatives. Jouvenet conclut synthétisant ses intentions et ses stratégies: faire échec et mat à l'échec scolaire exige des traitements pédagogiques adéquats. Il est certain qu'ils peuvent être vus comme une proposition de plus pour tirer l'école de son marasme. Il faut compter sur les résistances au changement. Cependant, on doit défendre l'hypothèse selon laquelle il est possible d'entreprendre une rénovation de l'institution scolaire, malgré toutes les réserves que l'on puisse formuler. Dans la mesure où cette action concerne prioritairement la formation des éducateurs et des élèves, elle invite à changer la logique éducative. Il est nécessaire d'éduquer d'une autre façon, de pratiquer d'autres stratégies. La rénovation préconisée exige de la part des éducateurs un accroissement d'imagination et de courage, même si l'on ne doit pas espérer de miracles; même si les failles sont inévitables dans l'action éducative. Il s'agit de changer d'attitude, d'approche, d'instruments, afin de ne pas avoir peur d'affronter la peur (38).

Par ailleurs, la majorité des auteurs, d'une façon où d'une autre, quoiqu'ils accentuent davantage l'un ou l'autre facteur, qu'ils rendent essentiellement responsable de l'échec scolaire, n'en mettent pas moins en relief l'importance décisive de la **famille**, non pas exactement ~~son~~ statut socio-économique mais son climat affectif, qui peut évidemment être en corrélation avec le premier, mais qui peut également en être indépendant. Par exemple, P. Mannoni insiste sur l'influence de la qualité des rapports entre l'enfant ou l'adolescent et les parents pour un bon succès scolaire. Le syndrome de l'échec est une action où convergent de nombreux facteurs où prédominent des éléments relationnels; ce qui est fondamentalement en cause, c'est la qualité des interactions intrafamiliales (39). L' "anorexie scolaire" dénonce des carences et des conflits dans les rapports familiaux (40). Les enfants ou les adolescents sont "accusés" ou "excusés" selon deux attitudes fondamentalement viciées des parents: "le rejet

(38) Ibid., p. 239

(39) Cf. *Adolescents, parents et troubles scolaires*. pp. 9-13 et 130

(40) Ibid., pp. 57-58



et la superprotection" (41). D'autres auteurs se centrent presque exclusivement sur la famille. M. Porot insiste sur l'ambiance familiale, quoique sans applications directes à l'école, mettant en valeur l'importance positive ou négative de la mère et du père dans le développement affectif de l'enfant, ce qui n'est pas exempt de conséquences sur le fonctionnement intellectuel (42).

Quoique l'on considère l'école et la famille comme deux variables sociologiques, indépendantes du milieu plus ample où elles s'insèrent, nous les avons surtout traitées du point de vue de leur fonctionnement interne ou "ad intra". Cependant, ces institutions peuvent également être considérées comme deux micro-structures à l'intérieur de la macro-structure social, sans oublier d'autres facteurs extérieurs à la famille. Ainsi, il y a des auteurs qui abordent le succès scolaire du point de vue essentiellement social, et il y en a même qui le font naïvement croyant ou faisant croire, bien souvent sous l'influence d'idéologies politiques, que la société et ses structures injustes est la seule responsable de l'échec, ce qui peut mener à un certain fatalisme ou à une impossibilité d'agir à partir de l'intérieur de l'individu, de l'école ou de la famille, accentuant la force des structures sur les variables de personnalité des élèves et des éducateurs. J.C. Forquin donne un bon panorama dans deux "notes de synthèse" de la plus récente bibliographie sur l'abordage sociologique de l'école (43). Il est évident que, pour l'enfant, la famille est la "première société", et c'est pourquoi elle est également mise en relief chez les auteurs qui interprètent le fonctionnement scolaire surtout du point de vue social. Néanmoins, il faut toujours insister comme le fait, entre autres, A. Hamein, sur une interprétation pluridimensionnelle et non pas unilatérale. Il analyse, à partir d'une grande recherche, une série de variables socio-culturelles, d'où il conclut l'importance fondamentale des premières années de scolarité et le poids des facteurs affectifs; il considère qu'une interprétation unidimensionnelle et partielle des résultats positifs ou négatifs de l'école n'est pas possible(44).

(41) Ibid., pp. 60-61

(42) Cf. *L'enfant et les relations familiales*, 8.ème Ed., PUF, Paris, 1979

(43) Cf. "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale", in *Revue Française de Pédagogie*, 1982, 59, pp. 52-75; 1982, 60, pp. 51-70

(44) Cf. *Perturbations scolaires - Etude expérimentale de certains de leurs facteurs*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1965

CHAPITRE II

INTERPRETATION DES RESULTATS SCOLAIRES CENTREE SUR L'ELEVE

L'élève n'est pas une abstraction, mais un individu ou une personne concrète, un enfant, dépendant de tout son code génétique et héréditaire et de tout son milieu physique et social, en particulier de la famille. À l'école, il dépend également de tous les facteurs scolaires, et en particulier de l'ambiance de la classe et des professeurs. Cependant, son fonctionnement intellectuel et son rendement scolaire ne sont pas la simple somme des déterminants familiaux et scolaires. L'enfant - élève a déjà à cet âge là sa personnalité, sa façon particulière d'être dans le monde et de fonctionner à tous les niveaux, il est le centre d'interprétation de toutes les influences dont il est la cible. C'est un être en relation, et en conséquence dépendant, mais ayant aussi une certaine autonomie. C'est pourquoi, avant que nous n'analysions les variables scolaires et familiales, nous devons observer de plus près l'enfant - élève. Selon une étude faite sur les systèmes scolaires dans différents pays, les variables de l'école n'expliqueraient qu'environ 30% de l'échec scolaire et celles de la famille 10 à 25%; plus de la moitié des résultats devraient être attribués à l'élève lui-même (1). L'échec scolaire peut être considéré comme un symptôme ou un syndrome névrotique dépendant de tout un "ensemble existentiel et relationnel" dont l'élève est le centre dynamique (2).

L'élève est dépendant, avant tout, de l'hérédité, en particulier quant à l'intelligence. Sans entrer dans la discussion hérédité-milieu et dans le poids qu'a chacun de ses facteurs dans l'intelligence et l'apprentissage, l'importance du facteur génétique d'après les études faites principalement auprès de jumeaux monozygotiques, est irréfutable. C. Chiland, après avoir cité quelques auteurs qui donnent à la contribution héréditaire quatre fois plus de poids qu'à la contribution du milieu quant à l'origine de l'intelligence (3) parle d'un "heureux hasard à la loterie chromosomique", auquel il faut ajouter d'autres circonstances, comme déterminants du succès scolaire (4). La constitution somatique, et en particulier névrologique de l'élève est

(1) Cf. M. Charkaoui, *op. cit.*, p. 77

(2) Cf. J. Rouart et al., *art. cit.*, p. 401

(3) Cf. *op. cit.*, p. 269-270

(4) *Ibid.*, p. 272

également importante. Sa fragilité somatophysiologique, peut-être déjà dépendante de l'hérédité, de la gestation et de l'accouchement ont une grande influence sur les résultats scolaires. Il peut souffrir de perturbations du sommeil et de l'appétit, de céphalgies, d'instabilité psycho-motrice et sensorielle, de déficiences endocrinologiques, de perturbations de la latéralisation et du langage (aphasie, dyslexie) de difficultés d'attention et de concentration et d'autres problèmes qui peuvent avoir d'autres étiologies, mais qui dépendent grandement des conditions de santé générale et en particulier du cerveau et du système nerveux central, sans parler des causes plus immédiates et évidentes, comme les lésions cérébrales.

Ensuite, comptent également pour les résultats scolaires les différents facteurs de l'intelligence, non seulement les plus évidents comme la capacité de raisonnement (concret ou formel) ou la mémoire, mais aussi d'autres facteurs que nous pourrions qualifier de secondaires, comme la perception et l'attention. Le manque d'attention ou l'incapacité de concentration peuvent être dus à des facteurs neurophysiologiques mais aussi à des facteurs psychiques (conflits intrapsychiques d'origine pulsionnelle ou agressive et qui provoquent l'insécurité, la culpabilité, la peur, les rêves éveillés) et familiaux (carences affectives, instabilité, etc.) (5). Un autre facteur de l'intelligence à tenir en compte est celui de la créativité qui ne semble pas favoriser le rendement scolaire, tout au moins dans l'école traditionnelle. Ainsi, selon diverses études, les élèves de haute intelligence et de faible créativité obtenaient plus de succès, alors que ceux de faible intelligence et de haute créativité avaient un rendement inférieur (6).

Pour une plus grande compréhension du succès ou de l'échec scolaire on doit également considérer la **personnalité de l'enfant**, s'il s'agit d'une personnalité qui se situe plus ou moins dans la normalité ou si elle présente des perturbations plus ou moins graves, comme l'immaturité affective, l'hyper-sensibilité, l'impulsivité, l'inhibition, les complexes d'infériorité, l'aboulie, etc. qui peuvent être constantes et faire déjà partie de sa propre personnalité, ou qui peuvent provenir de traumatismes affectifs actuels, comme la naissance d'un autre frère, le divorce des parents, le deuil, une mauvaise relation avec les parents ou les professeurs. En tous les cas,

(5) Cf. G. Pearson, *op. cit.*, pp. 35-40 et 117-130

(6) Cf. M. Wallach et K. Nathan, "A new look at the creativity-intelligence distinction", in *Journal of the Personality*, 1965, 33, 348-369; cf. la version italienne de cet article in *La Psicologia nella scuola e nella famiglia* (a cura de P. Scilligo), PAS - Verlag, Zurich, 1971, pp. 96 - 115

l'influence décisive de la personnalité, dans l'apprentissage est patente, et on peut également considérer l'intelligence comme un facteur de la personnalité. Quoique la mesure du QI n'exprime pas globalement l'intelligence, on peut voir à travers différentes recherches que le succès ou l'échec scolaire ne dépend pas fondamentalement de l'intelligence. A. Le Gall présente le résultat d'une recherche effectuée sur plus de 1.000 cas d'échec scolaire, où plus de la moitié des élèves présentaient une très bonne intelligence (QI entre 110 et 130) et à peine 79 avaient une intelligence insuffisante (QI 90). De là on peut conclure qu'une quantité significative des échecs scolaires dépend de l'inadaptation de la personnalité de l'enfant aux exigences scolaires (7).

En conséquence afin d'avoir un meilleur pronostic du succès scolaire, il est nécessaire de savoir de quel enfant il s'agit et quels sont les traits principaux de sa personnalité. M. Cherkaoui, dans la ligne du Rapport Coleman, étudie en particulier l'intérêt pour l'école, l'image de soi-même et le sens de contrôle du milieu de la part de l'enfant. La seconde variable serait la plus déterminante, mais elle peut être plutôt l'effet que la cause du succès. En tous les cas, ces variables expliqueraient plus de la moitié des résultats scolaires, en plus des variables scolaires et familiales (8). La motivation a aussi une importance décisive pour le succès. Le problème, c'est qu'elle est souvent absente. Dans un groupe scolaire - et la situation pourrait certainement être généralisée - presque les trois quarts des élèves ont révélé un désintérêt pour les études, et près des deux tiers, approximativement, associaient l'école à l'idée de punition ou de menace (9). Cette absence de motivation peut expliquer, en grande partie, le problème des enfants dits "paresseux" qui sont étudiés depuis longtemps quant à leurs caractéristiques et à leurs causes, donnant lieu à différentes interprétations (10).

D'autres études mettent en rapport différents traits de la personnalité avec le

(7) Cf. *op. cit.* p. 9

(8) Cf. *op.cit.*, pp. 63-66

(9) Cf. M. Wasna, *La motivation, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1974, p. 5

(10) Cf. E. Buxbaum, "Über schwierige, insbesondere faule Schüler", in *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*, 1930, 4, p. 461-66.

Q.I. On sait que dans le Q.I. la ponctuation ne demeure pas nécessairement constante au long de l'âge; l'environnement peut avoir une influence, tout comme les variables de la personnalité. J. Kavan et al., dans un article précisément intitulé **Personnalité et changement dans le Q.I.**, démontrent que les changements vérifiés dans le Q.I. durant l'enfance sont en corrélation avec certaines prédispositions de la personnalité. Sont analysés, en particulier, à travers les tests projectifs, le nécessité de réalisation, la compétitivité, la curiosité envers la nature, la passivité. Les enfants dont le Q.I. augmentait possédaient à un plus haut degré, en général, les trois premières caractéristiques et peu la dernière (passivité) (11).

D'autres auteurs ont étudié en particulier différentes méthodes de lecture en relation avec d'autres traits de la personnalité, nommément l'anxiété et la compulsivité, et ils ont vérifié que ces traits de la personnalité peuvent interférer dans les diverses méthodes d'enseignement, qui concrètement ne sont valables que si elles tiennent en compte les caractéristiques des élèves. Par exemple, les enfants très anxieux et compulsifs (rigidité, intolérance de l'ambiguïté, ordre) rendent beaucoup plus dans un milieu aux méthodes "structurées" (clarté des procédés, explications des connexions, etc.) que "non structurées" (12).

Beaucoup d'auteurs interprètent l'échec scolaire d'un point de vue surtout dynamique et clinique, où prédomine en particulier l'interprétation psychanalytique, que nous avons déjà explicitée dans la 1.ère et la 2.ème parties en parlant de l'importance des facteurs affectifs dans le fonctionnement de l'intelligence ou dans son inhibition.

Quant à l'école, un des textes les plus complets est le livre de H. Danon - Boileau qui s'applique surtout à l'adolescence. L'auteur analyse le "contexte psychopathologique de l'échec", en particulier le rapport entre la "névrose de l'échec" et les névroses classiques de l'hystérie, de la phobie, de l'obsession, etc. et encore les comportements d'échec chez les élèves à tendance plus ou moins psychotique, comme les maniaco-dépressifs et les schizophréniques. L'hystérie de conversion peut atteindre,

(11) Cf. "Personality and IQ change", in *Journal of abnormal and social Psychology*, 1958, 56, 261-266; article reproduit in P. Scilligo (a cura di), *op. cit.*, pp. 83-95

(12) Cf. J.W. Grimes e W. Allinsmith, "Compulsivity, anxiety and school achievement", in *Merril-Palmer Quarterly*, 1961, 7, 247-271; article reproduit in P. Scilligo (a cura di), *op. cit.*, pp. 50-82

par exemple, un bras, rendant ainsi difficile l'écriture, elle peut se projeter sur la mémoire (amnésie hystérique) ou sur la volonté (asthénie intellectuelle). Les phobiques sont particulièrement dominés par la phobie de l'école et des examens, alors que les obsessifs sont possédés par des pensées parasitaires et stéréotypées qui affaiblissent la capacité de concentration. De son côté, le maniaco-dépressif peut avoir des crises d'hyperasthénie ou de logorrhée, alors que dans la dépression il perd l'auto-estime et l'intérêt pour la vie intellectuelle (hypocondrie schizoïdes des intellectuels). Chez le schizoïde ou le schizophrénique on assiste également à un hyper-investissement intellectuel, à la mégalomanie, au rationalisme morbide et absurde, aux négations délirantes, etc. Par-delà les cas évidents de névrose ou de psychose plus graves, il y a aussi beaucoup d'élèves confrontés avec des névroses de caractère, qui peuvent s'interdire à eux-mêmes de bons résultats; on assiste alors à des formes d'inhibition intellectuelle plus ou moins graves et à la pseudodébilité (13).

Danon-Boileau étudie également, en se servant de cas cliniques, l'influence de l'inconscient dans les résultats scolaires de l'adolescent, et analyse "l'échec dans le registre oedipien", en particulier dans la relation perturbée avec le père (culpabilité et complexe de castration) et avec la mère (sédution et peur de l'inceste) et encore dans la relation avec la fratrie (rivalité). L'échec peut également provenir de difficultés d'identification de la part de l'adolescent. Dans la thématique oedipienne l'échec traduit aussi le narcissisme ou la peur d'altérer l'idéal du moi et encore l'inhibition de l'exhibitionnisme que le succès représenterait. En outre, cela peut être en rapport avec la mort, ce qui représente une espèce de suicide intellectuel ou d'auto-punition en raison de la mort réelle ou symbolique de l'un des parents. L'échec maintient aussi des relations avec le fantasme de l'omnipotence: l'élève se prive d'apprendre pour ne pas courir le risque de frustration et de déception de son désir d'omnipotence et d'omniscience (14).

D'autres auteurs insistent sur les tendances sado-masochistes, les pulsions voyeuristes et exhibitionnistes, le narcissisme et le complexe de castration, car l'apprentissage peut être considéré comme masculin, d'où la peur de se voir usurpé le phallus scientifique exhibé (15). Consciemment, l'adolescent aspire au succès, mais inconsciemment

(13) Cf. *Les études et l'échec*, pp. 45-77

(14) *Ibid.*, pp. 79-207

(15) Cf. E. Klein, "Psychoanalytic aspects of the school problems", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1949, 3-4, pp. 369-390

ment il s'interdit un tel résultat pour ne pas raviver la culpabilité oedipienne et la conséquente angoisse de castration (16) Le long article de J. Rouat et al. considère l'échec scolaire comme un "symptôme névrotique" et l'interprète dynamiquement. Les auteurs analysent les entraves à l'acquisition et à la fixation des connaissances, comme le manque d'intérêt, la fugue par peur d'échec dû au narcissisme sous-jacent, les perturbations dans l'attention, la fixation des stades prégénitaux, et d'autres mécanismes de défense plus ou moins conscients et qui perturbent l'apprentissage et le succès scolaire (17). L'inhibition intellectuelle et l'échec scolaire conséquent peuvent être encore une projection ou une continuation de l'anorexie; fréquemment les enfants ayant un échec scolaire ont été, avant, ou continuent à être anorexiques (18).

-
- (16) Cf. P. Male, "La névrose d'échec chez l'adolescent", in *Revue de neuropsychiatrie infantile*, 1968, 16, (5-6), pp. 447-441. Dans un article précédent, Male avait déjà exprimé des idées identiques à propos de l'interprétation du refus scolaire, cf. "Le sens du refus scolaire en psychiatrie", in *Revue de neuropsychiatrie infantile*, 1955, 3, (11-12), pp. 536-554
- (17) Cf. "L'échec scolaire - étude clinique, structurale et dynamique", in *La Psychiatrie de l'enfant*, 1961, 3, (2), pp. 384, 393 - 398
- (18) Cf. M. Schmideberg, "Intellectual inhibition and disturbances in eating", in *International Journal of Psychoanalysis*, 1938, 19, pp. 17-22. Cf. encore, entre d'autres auteurs qui se sont référés à ce sujet, E. Sterba, "The important factor in eating disturbances of the Childhood", in *The Psychoanalytic Quarterly*, 1941, 10, 365-372

CHAPITRE III

INTERPRÉTATION DES RESULTATS SCOLAIRES

CENTREE SUR L'ÉCOLE

Puisque nous traitons du problème du bon ou du mauvais fonctionnement de l'intelligence ou de toute la personnalité (car l'intelligence est un comportement de la personne) au niveau scolaire, nous allons aborder dès à présent cette variable, bien que, selon un ordre naturel et chronologique, la famille vienne avant; d'ailleurs c'est la première et la plus importante école de l'enfant et cela dans tous les sens l'institution scolaire étant le prolongement de la famille. Sans la remplacer, l'école essaie de continuer la promotion globale de l'enfant - élève, bien qu'elle ait surtout une incidence sur sa promotion intellectuelle et naturelle.

L'école est une institution très complexe qui a des variables plus externes (sociales et politiques), et des variables plus internes (en particulier les élèves et les professeurs) sans compter les infra-structures ou d'autres aspects. Dans sa globalité, les "quinze mille heures" passées à l'école obligatoire ne peuvent manquer d'influencer et de marquer positivement ou négativement, et d'une façon différentielle, les élèves, soit au niveau intellectuel, soit au niveau du comportement en général (1). En plus de l'étude de la classe comme système psycho-social et d'autres variables institutionnelles, comme le milieu physique, sans oublier le problème de la discipline dans la classe, W. Cornell souligne différentes dimensions de la structuration de la classe ou des processus d'intervention dans l'école(2).

Nous allons nous concentrer essentiellement sur la figure du professeur qui est sans aucun doute la variable la plus importante et qui est en permanente interaction avec les élèves; et cela non seulement en sa qualité de professeur ou de transmetteur de science, mais aussi comme personne qui interagit avec les enfants selon sa personnalité, son style cognitif, etc. Il serait également important de nous pencher sur le milieu scolaire, c'est à dire, sur la relation des camarades entre eux, qui selon le Rapport de Coleman, se révèle être encore plus important que le professeur lui-même (3). Cependant, étudier la dynamique du groupe scolaire dépasse notre dessein.

(1) Cf. M. Ruther, et al., *Fifteen Thousand Hours - Secondary Schools and their effects on Children*. 4.th Ed., Open Books, Somerset, 1982

(2) Cf. *Psicologia Pedagógica*, Ed. Paulistas, Apelação, 1973, pp. 233-278

(3) Cf. M. Cherkaoui, *op. cit.*, p. 78

Le livre de M. Cherkaoui, en réanalysant le Rapport de Coleman en confrontation avec d'autres systèmes éducatifs, donne une vue assez complète de la complexité scolaire. Il commence par mettre en évidence certains "paradoxes" qui contredisent les travaux de Coleman et col. quant à quelques "mythes" qu'ils ont créés. Voici quelques conclusions paradoxales auxquelles Cherkaoui est arrivé dans sa recherche et qui contredisent les lieux communs: les systèmes sélectifs semblent favoriser davantage les élèves appartenant aux classes sociales défavorisées (4); l'augmentation du nombre d'heures d'enseignement d'une certaine matière ou discipline n'améliore pas nécessairement son apprentissage, car elle ne dépend pas seulement d'un super-apprentissage, selon la théorie comportementale, mettant aussi en cause les "pédagogies de soutien" ou l'"éducation compensatoire" (5); il n'est pas prouvé non plus que la diminution du nombre d'élèves par classe ou que les classes plus réduites favorisent le succès, tout du moins celui des classes sociales les plus défavorisées qui contrairement aux plus favorisées, gagnent avec l'augmentation du nombre d'élèves dans la classe (6); les variables scolaires sont plus décisives que les variables sociales pour les résultats scolaires, et il est donc naïf de penser que l'école n'influence pas le rendement. Cela se passe dans tous les systèmes, contrairement à ce que le Rapport Coleman a affirmé (7). L'école peut même homogénéiser des élèves de classes sociales différentes et rendre hétérogène des élèves venus de la même classe sociale (8). Les variables scolaires déterminent plus efficacement les expectatives des élèves que les variables liées à la stratification sociale. L'école crée également des identités d'une nature différente des identités socio-culturelles héritées de la famille. En particulier, au niveau de l'aspiration de l'élève, il est plus déterminé par les variables relatives à la stratification scolaire qu'à la stratification sociale (9).

Etant donnée l'importance attribuée à l'institution scolaire en soi, et contre le mythe de l'influence sociale, Cherkaoui se demande, en conclusion, pourquoi l'école, possédant une si grande autonomie, se révèle impuissante ou incapable de réduire des inégalités entre les individus engendrées par la stratification sociale. C'est que l'école dépend également des structures sociales: elle n'est pas que "relativement

(4) Ibid., p. 9 et 12

(5) Ibid., pp. 109-133 et 204-205

(6) Ibid., pp. 16, 108, 204

(7) Ibid., pp. 9, 11, 15, 93, 97, 101, 201

(8) Ibid., p. 22

(9) Ibid., pp. 186-197 et 206-207

autonome" et, par ailleurs, aucune réforme n'a été réellement tentée (10).

A propos, plus particulièrement, de la figure du professeur qui occupe une place centrale dans l'institution scolaire, Cherkaoui parle de l'efficacité du corps professoral, confirmant le Rapport Coleman selon lequel les bons professeurs favorisent davantage les élèves appartenant aux minorités défavorisées (11) Le maître est, en effet "le centre autour duquel s'organise le faisceau des déterminants sociaux et scolaires" (12). Durkheim a raison lorsqu'il compare le professeur au prêtre, à cause de son importance.

Quant à la relation entre le niveau scientifique du professeur et son expérience pédagogique, on conclut que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, le niveau de préparation ou la compétence scientifique, mesurée en fonction du nombre d'années d'études post-secondaires, sont moins importants que les années d'enseignement développées, bien qu'il y ait une limite maximum qui, lorsqu'elle est atteinte, commence à devenir négative. Ceci suggère un autre concept d'efficacité du professeur basé sur le domaine des techniques disciplinaires et sur le contrôle de l'orthodoxie des conduites et les façons de penser (13).

Un des rôles déterminants du professeur est celui de son influence sur la motivation de l'élève. La "chaleur" ou l'affection du professeur influence bénéfiquement l'élève, comme le meilleur renforcement, particulièrement sa créativité qui requiert une ambiance détendue et non anxieuse. Le climat affectif dans la classe est extrêmement important. Les professeurs agressifs engendrent l'agressivité, l'instabilité, et même des inhibitions mentales, particulièrement chez les élèves plus sensibles aux relations personnelles. Mais il n'y a pas de recette magique pour promouvoir la motivation et pour améliorer les rapports professeur-élève, car la personnalité du professeur interagit sous différentes formes avec la personnalité de l'élève (14). D'où la nécessité de mieux comprendre la personnalité des professeurs, et qu'ils se connaissent et se préparent mieux, ce qui n'est pas toujours le cas. En effet, malgré tous les

(10) Ibid., pp. 209-209

(11) Ibid., pp. 61-63

(12) Ibid., p. 135

(13) Ibid., pp. 141, 161, 163, 205-206

(14) Cf. P. Sears et E. Hilgard, "The teacher's role in the motivation of the learner", in *Theories of Learning and Instruction*, 63 yearbook of N.S.E., part 1, 1964, pp. 128-209; Cf. une reproduction abrégée in Scilligo (a cura di), *op. cit.* pp. 21-49

programmes actuels de formation et de recyclage des professeurs, nombreux sont ceux qui résistent au changement. Le Gall affirmait, il y a trente ans, qu'à quelques exceptions près, "l'enseignement n'interagit d'ailleurs guère avec la psychopédagogie" (15), ce qui, en grande partie, est encore vrai actuellement.

Conscients de l'importance décisive du professeur, de nombreuses études se sont penchées sur sa personnalité, comme sur sa façon d'être à l'école et d'établir des rapports avec les élèves à un niveau plus ou moins conscient ou inconscient. Le professeur doit savoir (avoir une compétence scientifique des contenus cognitifs), savoir faire ou enseigner (méthodes, techniques et stratégies pédagogiques et didactiques) et surtout être (attitudes, intérêts, valeurs). Il y a quelques temps des responsables de la formation des professeurs insistaient particulièrement sur leur préparation scientifique. Ensuite la préparation pédagogique a également été mise en valeur et, dernièrement, on insiste sur la personnalité du professeur, conscients que c'est davantage en fonction de ce qu'il est que de ce qu'il sait ou sait enseigner, que le professeur obtient le succès intellectuel des élèves et plus encore leur formation intégrale.

Une des variables les plus étudiées est celle du Lieu de Contrôle. Quoique ces études se centrent fondamentalement sur la relation entre le Lieu de Contrôle de l'élève et sa réussite scolaire, il y en a également quelques-unes qui se fixent sur la relation entre le Lieu de Contrôle des professeurs et la réussite des élèves, d'où l'on tire la conclusion que les professeurs "internes" obtiennent, en général, un plus grand succès que les "externes" (16).

De nombreuses études ont également été faites, à la suite de R. White e R. Lipitt (1953), qui de leur côté se sont inspirés des théories de K. Lewin, sur différents modèles ou formes d'exercer le professorat, en étudiant, nommément, trois types de professeurs: l'autoritaire, le démocratique et le "laisser-passer". Le modèle démocratique était celui qui résultait le mieux dans la formation globale de l'enfant

(15) *Les insuccès scolaires*, p.5

(16) Cf. J.H. Barros et A.M. Barros, "Locus de Controlo dos professores seguindo o tempo de serviço e o nível de ensino" (sous presse). Cf. aussi A.M. Barros, *Locus de Controle interno-externo: uma dimensão cognitiva da personalidade. Relações com outras variáveis e com a realização escolar*, Universidade de Evora (inédito); cf. encore du même auteur "Locus de Controlo e realização escolar", in *Jornal de Psicologia*, 1985, 4, pp. 14-18

et dans l'apprentissage, bien que l'autoritaire fonctionnât bien au niveau intellectuel, mais en provoquant diverses réactions émotives de la part des élèves. Le modèle "laissez-passer" était le moins adéquat. Cependant, si le même professeur jouait son rôle sous les trois formes, les résultats seraient divers selon les trois modèles, ce qui révèle que la réaction des élèves dépend moins du professeur en soi que du rôle ou de l'attitude prise, quoiqu'il soit permis de se demander si, par exemple, une personnalité autoritaire arrive à bien représenter le rôle de "laissez-passer", ou vice-versa (17). H. Anderson avait étudié seulement deux types de professeurs - l'intégrateur et le dominateur: celui qui fonctionnait le mieux au niveau de l'apprentissage des élèves et de leurs réactions, était le style de prédominamment intégrateur (18). De son côté, il indique les qualités de direction du professeur, qu'il résume à deux: esprit ouvert et intérêt porté aux élèves et à son travail (dimension plus affective) et esprit d'initiative et richesse d'idées pour affronter de nouvelles situations (dimension plus intellectuelle et créative) (19).

Dans le but de comprendre la personnalité du professeur et son interaction avec les élèves dans la classe, de nombreuses études s'orientent en fonction de la psychanalyse ou des théories dynamiques. A. Muchielli - Bourcier constate que la formation des professeurs au niveau de leur personnalité est négligée. Avant tout, quelles sont les motivations qui les ont poussés à être professeurs? Par-delà les raisons les plus apparentes (statut socio-culturel, vacances plus longues, etc...), les motivations statistiquement plus fréquentes sont: le désir d'être le "seul maître à bord" (il est le capitaine du "navire-classe", le "patron" des élèves); l'exhibitionnisme et la recherche d'un certain public (les enfants sont un public facile); l'identification à l'enfant (désir d'être un enfant parmi les enfants, le grand frère ou la grande soeur); exécution du rôle parental (le professeur est paternaliste ou maternaliste). C'est pourquoi tout professeur est sensible à quatre types de frustrations: la contestation de son autorité ou de son savoir; l'inattention à sa personne et à ses "effets théâtraux"; la non reconnaissance de la part des enfants de sa capacité de les comprendre et d'être "un maître - camarade"; le rejet affectif ou l'indifférence des élèves. Si l'une des quatre motivations citées s'impose presque exclusivement ou obsessivement, on peut assister à un comportement pathologique du

(17) Cf. W. Correll, *Op. cit.*, pp. 248-250, qui cite les travaux de Whyte et Lippitt.

(18) *Ibid.*, pp. 250-252

(19) *Ibid.*, pp. 252-255

professeur, entraînant avec lui des préjugés pour les enfants. Ainsi le désir du pouvoir peut devenir de l'autoritarisme, de l'intolérance et même du sadisme, engendrant l'anxiété et la révolte chez les élèves; l'exhibitionnisme peut se transformer en "vedettisme" caricatural et ridicule; l'identification aux enfants peut mener au refus de toute influence et autorité ou même au refus du rôle d'adulte et d'éducateur, provoquant chez les enfants l'insécurité et la recherche d'un autre líder dans la classe; le paternalisme ou le désir d'être aimé fait que sa mission devienne égocentrique et crée chez les élèves la dépendance ou également la révolte (20).

Il est évident que c'est d'une source inconsciente que jaillissent de telles motivations et de tels comportements plus ou moins situés dans la normalité ou qui sont névrotiques et pathologiques. Derrière peuvent se cacher une image parentale perturbée, une recherche de compensation des frustrations archaïques ou actuelles, des compensations de complexes d'infériorité, de culpabilité, d'agressivité. Tout cela entraîne d'importantes conséquences dans la personnalité des élèves et dans leur apprentissage. Il suffit de dire qu'il y a des professeurs qui ont toujours des élèves-problèmes au niveau de la lecture, par exemple, alors que d'autres ne trouvent que rarement de tels problèmes; cela signifie que ce n'est pas vraiment l'élève-problème qui est en cause mais le professeur-problème. Par ailleurs, ce sont ceux-là même qui se montrent plus résistants au changement. C'est pourquoi Muchielli - Bourcieu est d'accord avec Piaget sur le fait que "le problème de la formation des maîtres constitue le problème - clé" (21) et avec G. Mauco qui propose la psychanalyse de tous les professeurs (22). Déjà auparavant, Freud et M. Klein, entre autres, avaient suggéré l'analyse du personnel enseignant.

Selon H. Caglar, la relation pédagogique est essentiellement une relation transférentielle de la part de l'enfant qui revit sa première enfance est qui transfère au professeur les "images" parentales, en réagissant en harmonie. Le transfert sera positif ou négatif non seulement selon les conflits enfantins de la première enfance, mais aussi en fonction de la personnalité et des réactions du professeur, qui évite difficilement les phénomènes contre-transférentiels à partir de ses propres conflits enfantins et actuels, établissant ainsi un "processus circulaire inconscient" qui n'est pas méprisable pour la formation affective et intellectuelle de l'enfant (23). Pour M.

(20) Cf. *Educateur ou Thérapeute*, ESF, Paris, 1979, pp. 55-57

(21) *Ibid.*, p. 57

(22) *Ibid.*, p. 77

(23) Cf. *op. cit.*, 32-35

Mannoni, le désir de savoir de l'élève heurte le désir du professeur qui est que l'élève procure à lui le savoir qui lui manque, ce qui mène l'élève à se défendre contre cette usurpation. Le malentendu professeur-élève, au niveau inconscient, se rapproche toujours plus ou moins d'une "situation paranoïaque" avec des effets stérilisants ou destructifs (24).

G. Mauco a peut-être été l'un de ceux qui ont le plus perspicacement étudié le rapport professeur-élève au niveau inconscient dans son livre *Psychanalyse et Education*. Selon Mauco, "l'éducateur agit non seulement par ce qu'il dit et par ce qu'il fait, mais plus encore par ce qu'il est", aussi bien au niveau conscient qu'inconscient, encore que l'influence au niveau inconscient puisse surpasser le comportement conscient. A un niveau profond, l'enfant se met en rapport avec ce qui reste d'immaturité chez les adultes, parents ou professeurs ou autres éducateurs. D'où l'importance d'une "sensibilité relationnelle dans l'éducation" et la nécessité de ce qu'il y ait de la part des éducateurs une compréhension psychanalytique suffisante de leur comportement, afin qu'ils ne pratiquent pas de chantage avec les élèves (25). La "communication des inconscients" qui se vérifie dans la famille entre parents et enfants au point de voir que, par exemple, l'enfant rejeté en profondeur par les parents se rejette lui-même et s'interdit d'être, survient aussi à l'école, et les méthodes pédagogiques ont la valeur du rapport qui s'établit entre le professeur et l'élève et selon l'apportation du professeur au désir inconscient de l'enfant. Si l'adulte n'a pas la maturité suffisante, l'enfant entre dans ses propres conflits et faiblesses, perturbant ainsi son développement ou son apprentissage (26).

Dans un chapitre expressément dédié à "la Psychanalyse et l'École", Mauco se penche à nouveau sur la personne du professeur qui représente les parents et à qui l'enfant transfère ses conflits primitifs. L'enfant transfère également son énergie libidinale à l'activité scolaire: lire, écrire et raconter deviennent des substituts du désir de connaître et de comprendre propre aux premières années et qui culmine avec la période oedipienne avec l'angoisse respective de vouloir entrer dans le mystère des adultes. - Quant aux mathématiques, la valeur symbolique de certains nombres ou opérations peut évoquer également dans l'inconscient des désirs défendus. De nombreuses dyslexies et acalculies ont également une explication inconsciente. De son côté, l'enfant éveille chez l'adulte, et en particulier chez le professeur, des résonances

(24) Cf. *Education impossible*. Ed. du Seuil, Porto, 19873, p. 37

(25) Cf. *Psychanalyse et Education*, 1968, pp. 11-19

(26) *Ibid.*, pp. 43-45

affectives primitives qui le mènent souvent à agir contradictoirement. L'acte même du choix professionnel est souvent orienté par des désirs inconscients. Dans le cas du professeur, il peut obéir au désir de continuer à être enfant, de s'affirmer, à des tendances homosexuelles ou sadiques, au paternalisme; ou bien cela peut être une compensation d'une jalousie fraternelle refoulée (27). On peut également expliquer par des raisons inconscientes le cas des professeurs "chahutés" (28).

Mauco présente une grande liste de qualités du professeur sympathique et antipathique. La qualité du professeur qui apparaît comme la plus essentielle est la sympathie envers les élèves ou sa disponibilité affective positive. Elle est suivie par la constance d'humeur ou du sentiment. Les élèves expriment également de la sympathie envers l'autorité du professeur lorsqu'il sait l'exercer avec spontanéité et respect. Une autre composante importante est l'estime et le respect envers les élèves sans mépriser l'autorité. En conclusion, 75% des élèves ont décrit le professeur sympathique comme étant quelqu'un qui les aime, qui a une humeur constante et une autorité naturelle. Ce n'est pas vraiment la compétence scientifique ou les méthodes pédagogiques qui caractérisent le professeur sympathique, mais sa capacité d'intéresser l'élève. Plus que sur le plan scientifique, c'est sur le plan de la sensibilité que l'on doit rechercher la nature des relations professeur-élève. L'élève s'identifie également beaucoup plus facilement au professeur sympathique qu'à l'antipathique, et de cette identification dépend, en grande partie, le succès ou l'échec scolaire. C'est pourquoi l'idéal, selon Mauco, serait que tous les éducateurs aient une expérience psychanalytique, mais, puisque cela est impossible, qu'ils possèdent, tout au moins, une bonne information et formation psychanalytique, nommément les (re)éducateurs d'enfants difficiles (29).

Même sans autant de zèle psychanalytique, aujourd'hui, beaucoup d'auteurs se penchent sur la relation pédagogique professeur-élève comme facteur principal d'interprétation du succès ou de l'échec de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans cette relation éducative les attentes du professeur sur les élèves occupent une place essentielle, et la psychanalyse a un mot important à dire dans l'interprétation des attentes qui sont, en grande partie, inconscientes. M. Postic, qui a justement consacré un livre à la "relation pédagogique", après avoir analysé les

(27) Ibid., p. 167

(28) Ibid., pp. 169-173

(29) Ibid., pp. 147-223

facteurs ou les aspects psycho-socio-culturels de la relation éducative, consacre sa dernière partie à la dynamique éducative à la lumière de la Psychanalyse (30).

(30) Cf. *La relation éducative*. PUF, Paris, 1979

CHAPITRE IV

INTERPRETATION DES RESULTATS SCOLAIRES CENTREE SUR LA FAMILLE

Nous avons déjà fait référence, dans la deuxième partie, avec insistance, au rôle déterminant de la famille, et plus particulièrement de la mère, dans le fonctionnement de l'intelligence et de l'apprentissage. Nous insistons maintenant sur cette importance, en particulier dans l'ambiance scolaire. Plus que le statut socio-économique et culturel de la famille, nous nous occuperons surtout de ses aspects psychologiques et dynamiques, notamment dans les relations troublées entre les parents et l'enfant, et vice-versa, qui troublent grandement la réussite scolaire. L'expérience nous dit, et plus particulièrement aux professeurs, qu'en grande partie l'apprentissage favorable ou défavorable de l'enfant dénonce une identique situation familiale, pouvant affirmer que les parents apprennent avec l'enfant ou que celui-ci obtient un succès ou un échec en fonction du niveau affectif des parents. La réussite scolaire dépend grandement de "l'enfant familial"(1); en effet l'enfant possède une "personnalité familiale" (2) et encore, du point de vue pathologique, une "nevrose familiale" (3).

L'enfant vit dans l' "imaginaire fantasmatique parental", en proie à des désirs conscients et inconscients des parents, étant obligé de réaliser symboliquement aussi bien leurs réussites que de compenser leurs échecs et sentiments de culpabilité et peut-être d' être le bouc émissaire de toutes les frustrations des parents. Le niveau socio-culturel ne compte pas tout seul; il a été prouvé que le climat affectif de la famille peut encore avoir plus de poids. Par exemple, quand les parents sont satisfaits de leur propre travail, l'enfant également réussit mieux. Il existe des attitudes parentales qui sont particulièrement nocives à l'enfant qui va à l'école: le laisser-faire, le perfectionnisme, les attitudes d'abandon, l'anxiété, le superprotectionnisme, le rejet etc... De la même manière, la stabilité du groupe familial est importante (beaucoup d'échecs surgissent après la séparation ou le divorce des parents) et la santé mentale de la famille (4).

(1) H. Caglar, *La Psychologie Scolaire*, 1983, p. 16

(2) Le Gall, *Les insuccès scolaires*, 1980, p. 8

(3) J. Rouart et al., *art. cit.*, p. 345

(4) Cf. Caglar, *op. cit.*, pp. 16-21

P. Mannoni dédie un chapitre à "la viciation de la dialectique familiale" analysant aussi bien les attitudes de rejet de la part de la mère et du père, que le superprotectionnisme de l'un et l'autre des conjoints, et les conséquences de tout cela chez l'enfant au niveau scolaire. Le rejet maternel provient essentiellement de mères abusives, captatives, phalliques, des "mères virago" qui n'acceptent pas même leur féminité (J. de Ajuriaguerra) et que M. Bazin dénomme de "contre-mères" de "seins acides". Souvent il peut s'agir d'un rejet passif de la part de mères timides, déprimées, soumettant les enfants à un "désertisme affectif". En ce qui concerne le père, le rejet peut s'exprimer par un surplus d'exigence, d'hypermoralisme, ou alors par des manières plus subtiles, comme par exemple le désir de ne pas être dérangé. Le rejet peut être présent à peine chez l'un des conjoints, l'enfant trouve alors quelque appui chez l'autre. Mais il peut s'agir également d'un rejet bilatéral, ce qui aggrave la situation. Les enfants, selon le sexe, l'âge, la personnalité ou même leur position dans la fratrie, peuvent réagir de manières très diversifiées, avec une agressivité plus ou moins active ou passive, faisant de l'échec scolaire une sorte de vengeance contre le rejet, ou alors intériorisant la culpabilité, tout en considérant symboliquement l'échec comme une autodestruction ou suicide. La superprotection (*over protection*), où les enfants sont plus "excusés" qu' "accusés", s'exprime également de diverses manières et avec des conséquences aussi graves sur les résultats scolaires. P. Mannoni fait référence à d'autres variantes familiales, comme les foyers désunis, l'absence du père, décès d'un membre de la famille, constitution de la fratrie (la fraternité peut être une rivalité qui se manifeste à travers la jalousie, trouvant un terrain favorable à l'école)(5).

D'autres auteurs insistent également sur l'importance des désirs inconscients des parents sur le succès intellectuel de leurs enfants. Selon Mauco, le père symbolise l'interdiction et la discipline, et permet la construction psychique de l'être humain, outre qu'il influence décisivement la sensibilité maternelle. L'enfant peut être senti par le père comme une affirmation de sa virilité, mais aussi comme une compensation de son infériorité, s'il reste affectivement infantile. Aussi bien les parents agressifs et violents que les trop tolérants ou captatifs restent immatures. Le comportement paternel peut devenir plus délétère pour l'enfant, qui le sent à travers les sentiments de sa mère. Si celle-ci inconsciemment refuse le père, l'enfant a tendance à imiter sa mère. Mais l'influence de la mère se manifeste directement de plusieurs autres manières, plus particulièrement quand il s'agit d'attitudes névrotiques ou pathologi-

(5) Cf. P. Mannoni, *op. cit.*, pp. 64-101

ques, qui peuvent aller du rejet plus ou moins actif ou passif à la superprotection ou au maternalisme frustrant et "frustrateur". Si les deux éléments du couple sont névrotiques, frustrés, ou ne vivent pas en harmonie, l'enfant devient encore une plus grande victime, souvent joué par un des conjoints contre l'autre, avec des réflexes scolaires pernicioeux. Les trois quarts des enfants ayant des difficultés comportementales possèdent des parents en désaccord. La même chose peut être dite des enfants avec un échec scolaire. Le désaccord des parents, suivi souvent de désintéressement, chantages affectifs, anxiété, etc., dictent l'échec (6).

D'autres auteurs insistent sur l'ambivalence des sentiments des parents envers leurs enfants provenant de prédispositions pathologiques ou d'autres "crises parentales" qui peuvent provoquer l'échec de l'enfant et de l'adolescent à tous les niveaux (7). Même les parents plus ou moins normaux peuvent avoir des perceptions distordues en ce qui concerne leurs enfants, ce qui influence leur auto-image et identification, avec les conséquentes répercussions au niveau scolaire (8). Nous pouvons dire avec C. Chiland, qu'il n'y a presque pas de familles sans un quelconque handicap, celles d'un faible niveau socio-économique étant les plus atteintes (9). D'autres auteurs insistent non seulement sur l'importance du statut socioculturel familial en soi (bien que certains auteurs exagèrent le poids automatique de ce facteur), mais encore sur les conséquences auxquelles il s'associe normalement. Par exemple, une étude psychométrique a démontré que les familles les plus élevées socio-culturellement donnent à leurs enfants un "niveau d'aspiration" supérieur qui aide beaucoup au succès scolaire (10).

M. Cherkaoui distingue, ainsi que les auteurs du Rapport Coleman, six facteurs objectifs et deux subjectifs en ce qui concerne le milieu familial de l'élève: la résidence, le niveau d'instruction des parents, la présence des deux parents au foyer, la taille de la famille, la possession de certains biens d'équipements, les possibilités de lecture (livres, journaux) qu'offre le foyer, l'intérêt des parents pour les études de leur enfant, le niveau d'aspiration des parents quant aux études de l'enfant. Une bonne partie de la variance totale inter et intra-école quant au succès

(6) Cf. G. Mauco, *op. cit.* pp. 44-77 et 131-136

(7) Cf. Danon-Boileau e Lab, *art. cit.* pp. 109-118

(8) Cf. M. Grunebaum et al., "Fathers of sons with primary neurotic learning inhibitions", in *American Journal of Orthopsychiatry*, 1962, 32, pp. 462-472

(9) Cf. *op. cit.* pp. 98-107

(10) Cf. Le Gall, *op. cit.* pp. 19-22; cf. encore H. Caglar, *op. cit.* pp. 22-29

scolaire était expliquée par les caractéristiques familiales. L'impact du milieu familial sur les résultats scolaires peut donner lieu à deux hypothèses: l'influence familiale atteint le point idéal dans les premières années de l'enfant et tend à sa fin au début de la scolarité, ou alors affecte la structure de la personnalité de l'élève de manière à faire s'accroître d'une année à l'autre les différences. Les résultats des analyses faites sur les conditions objectives du foyer donne plus de crédit à la première hypothèse. D'autre part, les deux facteurs subjectifs du succès scolaire (intérêt et niveau d'aspiration des parents en ce qui concerne les études de leur enfant) se manifestent suivant une tendance opposée, qui s'accroît en influence au long des années, ou parce que l'enfant plus âgé s'aperçoit mieux des intérêts des parents, ou parce que ceux-ci grandissent avec la scolarité de leurs enfants. Quant aux six autres variables objectives du milieu familial, le statut économique détermine plus les résultats scolaires des minorités de couleur, tandis que le niveau de l'instruction des parents influençait plus les blancs, devenant postérieurement le plus important pour tous les groupes (11).

J.-C. Forquin, en analysant du point de vue sociologique les résultats scolaires, nous parle également de la relation de ceux-ci avec les pratiques éducatives familiales. Lorsqu'on descend des macro variables du statut social au "micro-milieu familial" (Zazzo), tout en espérant trouver les "variables proches" ou les "variables de processus", on assiste à une fragmentation difficile à contrôler. Les caractéristiques du "climat familial" ne sont pas indépendantes du statut socio-économique de la famille, mais la relation statistique entre les types de variables est très imparfaite et les familles appartenant à la même classe sociale peuvent se révéler très différentes du point de vue des coutumes et du climat éducationnel. Lorsqu'on étudie l'impact des différentes variables familiales sur la réussite scolaire, les variables de comportement ou d'attitudes apparaissent plus fortement liées aux résultats scolaires que les variables "objectives" du statut social, et il y a des études qui essayent de démontrer une relative indépendance des facteurs "éducogènes" des facteurs socio-économiques. D'autres études faites sur la relation entre la "nécessité de réalisation" (*need for achievement*) et le statut socioculturel de la famille ou ses caractéristiques psychiques, ont tendance à mettre en relief un peu plus l'importance de ces derniers, bien qu'en général la corrélation entre la nécessité de réalisation et les performances scolaires soit faible. Mais il est difficile de mesurer les variables psychiques de la famille, son degré d'autoritarisme - libéralisme ou d'amour - hostilité (Reuchlin), ou

(11) Cf. M. Cherkaoui, *op. cit.*, pp. 55-57

the good home (Musgrove). L'extrême complexité des inter-actions affectives au sein de la famille explique en grande partie les résultats contradictoires de beaucoup de recherches, par exemple sur les **overachievers** et les **underachievers** (en rapport au QI); en outre, ces études présentent une hétérogénéité méthodologique très différente, qui implique une comparaison plus difficile. Il semble que les comportements "extrêmes" des parents sont moins bons pour les résultats scolaires des enfants que les comportements "modérés". Mais beaucoup des études centrées sur l'autorité parentale et sur l'autonomie de l'enfant ne définissent pas bien ce que l'on entend par "autonomisation". D'autres recherches se fixent sur les techniques disciplinaires, opposant les techniques de base affective (**love-orientated**) aux techniques à base d'imposition, les premières favorisant l'intériorisation des normes et la collaboration, et les secondes génératrices de peur et d'agressivité. De nouveau les résultats ne sont pas concluants, cela dû à la difficulté de l'observation et de la mesure de ces variables (12).

En tout cas, nous pouvons conclure que les études faites sur l'importance du climat familial pour le rendement scolaire se centrent sur la composante relationnelle: problèmes d'autorité et d'autonomie, d'affection et de peur, de normalité ou de conflit; il s'agit de variables que nous pourrions dénommer "subjèctives", "éducogènes" ou psychiques (comme les intérêts, les renforcements, le niveau d'aspiration des parents, influençant la motivation pour la réussite ou l'attribution causale, etc. des enfants) en opposition aux variables "objectives" ou scolaires qui, bien qu'elles interagissent avec les antérieures semblent moins déterminantes pour la réussite ou l'échec scolaire que les premières.

(12) Cf. J. C. Forquin, "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: inégalités de réussite scolaire et appartenance", in *Revue Française de Pédagogie*, 1982, 59, pp. 61-65. Cf. également pour une interprétation sociologique de l'échec, *L'échec Scolaire - Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques - Actes du Colloque Franco-Suisse*, 1984. Ed. CNRS, Paris, 1985

CHAPITRE V

INTERPRETATION DES RESULTATS SCOLAIRES CENTREE SUR LA SOCIETE

Beaucoup de livres et d'articles insistent sur l'importance des facteurs socio-économiques ou socio-culturels et sur d'autres variables sociologiques ou de l'environnement (group é ethnique, Mass Media, activités extra-scolaires, etc.) pour la réussite scolaire. On discute en particulier si l'école est une variable dépendante ou indépendante de la société. En nous occupant dans le chapitre antérieur de la famille, nous avons déjà abordé les aspects sociaux. (la famille est une micro-société). Nous voudrions aborder de plus près cette problématique dans une perspective macro-sociologique.

Plusieurs auteurs insistent sur l'inégalité des opportunités que l'école offre, dépendant de la condition sociale des élèves, et qui loin d'atténuer de telles différences, les confirme ou les accentue, considérant l'école comme étant au service de la classe dominante ou bourgeoise, l'accusant d'être conservatrice et sélective (1). Étant donné ce fatalisme ou ce désespoir avec lequel on regarde l'école, il est naturel de ne pas voir une autre cause de l'échec scolaire que le bas niveau socio-culturel des parents des enfants (2). D'autres auteurs sont moins catégoriques et simplistes et alertent contre la tentation d'une image fixiste de l'environnement; en effet il dépend, à son tour, d'autres facteurs (3). Le statut social peut ne pas être directement lié à la détermination des résultats scolaires, mais à travers d'autres variables dépendant de celui-ci, bien que pas exclusivement. M. Claes a montré que les adolescents des classes sociales inférieures manifestent une croyance réduite quant aux capacités de contrôler les événements de leur vie scolaire, étant plus "externes" (quant au Lieu de Contrôle) dans l'attribution des causes de la réussite ou de l'échec, ayant aussi un intérêt et un niveau d'aspirations inférieur (4).

M. Cherkaoui, en analysant le Rapport de Coleman, pense que les auteurs ne considèrent pas, à proprement parler, l'importance de la classe sociale pour la réussite

(1) Cf. Caglar, *op. cit.* pp. 36-38

(2) Cf. G.F.E.N., *L'échec scolaire-Doué ou non doué?* Ed. Sociales, Paris, 1976

(3) Cf. Le Gall, *op. cit.*, pp. 22-24

(4) Cf. "L'évolution de l'attribution des causes des succès et des échecs au cours de la scolarité", in *Revue de Psychologie Appliquée*, 1981, 31, (4), p. 275-294

scolaire, mais surtout les groupes ethniques (5). Cependant les auteurs démontrent que la variable sociale est importante, toutefois que moins que la scolaire (6), et moins que la familiale (7). D'autre part, la relation entre la classe sociale et la réussite est significative dans tous les pays (8), le poids social s'accroissant plus dans les États Unis (9). A l'intérieur de l'école, la composition du milieu social de la classe était plus importante que d'autres variables scolaires, même que les professeurs, qui le suivaient en importance. On peut constater, par exemple, qu'au fur et à mesure que la population d'élèves blancs grandit dans la classe, la réussite des élèves de chaque groupe ethnique grandit également (10). En général, les Noirs étaient un peu plus défavorisés que les Blancs, et la distance avait tendance à s'aggraver avec le temps (11).

Deschamps et al., partant d'une grande enquête réalisée à l'école secondaire, et se servant d'instruments d'analyse de la psychologie sociale, cherchent à développer une étude différente dans le conflit qui oppose les défenseurs de l'école comme productrice ou reproductrice des inégalités sociales. Devant la contradiction d'un projet scolaire qui recherche théoriquement l'égalité des opportunités pour les enfants à l'école, mais sachant que dans la pratique elle cultive les inégalités, les responsables de l'éducation essayent de lancer un nouveau modèle personnaliste: l'école aurait pour objectif de favoriser le développement total de la personne. Toutefois, il est difficile de définir cet épanouissement de la personne et de lui créer des conditions d'émergence. Les auteurs insistent sur l'importance des variables sociales pour la réussite scolaire mais à travers certaines notions du domaine de la psychologie sociale (identité sociale, attribution, représentation sociale) qui permettent la compréhension de la manière dont se constitue et s'actualise ce modèle d'élève épanoui. Au contraire du discours officiel, les représentations de soi et du monde que l'élève développe dans les diverses classes de l'enseignement ne sont pas univoques mais dépendantes ou élaborées à partir de sa position sociale. C'est pourquoi, Deschamps et al. donnent au livre le sous titre de "approche psychosociologique de la division

(5) Cf. *op. cit.* p. 81

(6) *Ibid.* p. 207

(7) *Ibid.* pp. 55-57

(8) *Ibid.* p. 89

(9) *Ibid.* pp. 93 et 101

(10) *Ibid.* pp. 60-61

(11) *Ibid.* pp. 48-50

sociale à l'école". On doit critiquer aussi bien les "alibis pseudo-scientifiques" de l'"idéologie du don", qui attribuent l'échec à des facteurs internes à l'enfant (12), que les théories de l'handicap socio-culturel qui substituent le "fatalisme biologique" par le "fatalisme sociologique" (13). Beaucoup d'auteurs reconnaissent l'importance des facteurs sociaux, mais après procèdent comme si le poids social n'existait pas, adoptant une "conception personnaliste" du fonctionnement scolaire. On assiste alors à une "psychologisation de la position Sociologique" et ainsi à un "dialogue de sourds" entre les divers théoriciens et praticiens de l'école (14).

Deschamps et al., sans perdre de vue le poids social à l'école, ne sont pas immédiats dans leur interprétation, cherchant à voir si les catégories d'analyse de la psychologie sociale permettent d'éclairer la dynamique de l'effet de l'appartenance sociale sur les conduites individuelles dans un contexte scolaire. L'analyse de l'enquête essaye de confirmer le "déterminisme social", bien que dans les diverses aires de l'étude (classique, pratique, moderne), les différences aient tendance à être plutôt fonction des systèmes de l'enseignement que de la position sociale. Toutefois, cette homogénéisation des comportements et des attitudes autour de la section scolaire peut provenir du système éducatif dominant qui accentue les différences de programmes, pédagogies, etc. À travers les trois paradigmes appliqués au questionnaire (identité sociale, attribution et représentation de la situation en relation avec les styles de l'expression ou du langage) les auteurs ont pu observer une série de dualités dans la représentation que les élèves se font d'eux-mêmes et du monde: identité personnelle versus identité positionnelle ou sociale, attribution causale de type interne versus attribution causale de type externe, et stratégies différenciées quant à la production de styles d'expression plus abstraits ou plus concrets. Ces dualités ne sont pas toutefois indépendantes les unes des autres (15). Nous pouvons conclure que le discours égalitariste et universaliste de l'école ne se concrétise pas au niveau de l'individu concret et que l'école accomplit réellement la fonction de reproductrice sociale. Les caractéristiques personnelles sur lesquelles l'école prétend travailler sont difficilement dissociables des conditions sociales des élèves "hic et nunc". Les différences sociales s'expriment alors par des différences scolaires suivant les diver-

(12) Cf. *L'échec scolaire - Elève modèle ou modèles d'élèves?* Ed. Favre, Lausanne, 1982, p. 27

(13) *Ibid.*, p. 65

(14) *Ibid.*, p. 204

(15) *Ibid.* p. 206

ses appartenances sociales des élèves, Bien que le "déterminisme sociologique strict", n'ait pas de sens, l'image d'un sujet universel produit par l'école n'est pas non plus défendable; en effet celle-ci élabore ses différences à partir des identifications et représentations influencées par la classe sociale d'origine (16).

Forquin synthétise en deux articles toute la problématique récente sur l'importance des facteurs sociaux à l'école, en les intitulant plus précisément : **L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale**. Nombreuses études sont unanimes à affirmer l'existence d'une relation positive entre l'échec et les classes défavorisées, pouvant affirmer que le rendement scolaire est directement proportionnel à la classe sociale. Quant aux différentes étapes scolaires, il n'y a plus consensus pour savoir si la classe sociale a plus d'influence sur le primaire ou sur le secondaire, bien que la plupart des études s'inclinent vers la première hypothèse. Toutefois, la corrélation n'est pas automatique entre le niveau socio-culturel et les résultats scolaires; il faut considérer diverses autres variables. Ainsi, les classes moyennes et plus élevées ont un niveau d'aspiration supérieur ainsi qu'une motivation supérieure (un syndrome de succès) qu'elles transmettent à leurs enfants; elles sont également détentrices d'un goût de l'effort et de la compétition et de la capacité de sacrifier les goûts immédiats en vue d'objectifs plus ambitieux; enfin elles possèdent une plus grande orientation sur les valeurs du succès (**achievement value-orientation**). Les disparités linguistiques sont aussi remarquées et pour plusieurs auteurs elles se trouvent à la base des résultats scolaires, selon la "théorie des deux codes", les classes inférieures étant détentrices d'un code commun ou restreint et les supérieures d'un code formel ou élaboré.

Une autre grande discussion se vérifie dans les handicaps ou déficits qui atteignent particulièrement les élèves de classes inférieures, avec la création de l'"enseignement compensatoire" ou de l'"éducation de soutien" avec des résultats en général décevants (17). Étant donné que les batteries sont braquées contre l'école, parce qu'elle favorise les classes privilégiées, et vu l'incapacité d'y mettre fin, les auteurs les plus radicaux, en grande partie d'inspiration marxiste, ont exigé des transformations radicales à l'école, certains défendant même la non-scolarité. Toutefois, l'institution scolaire en soi ne peut pas être le bouc émissaire de tous les échecs. À l'intérieur de l'école, outre d'autres facteurs, la personne la plus importante, en simultanéité avec l'élève, c'est le professeur dont la "perception

(16) Ibid., pp. 209-210

(17) Cf. Forquin, *art. cit.*, 1982, 59, pp. 52-75; 1982, 60, pp. 51-70

sociale" de l'élève peut être décisive pour le résultat de l'apprentissage, selon les études de Rosenthal et Jacobson sur l' "effet Pygmalion". On peut penser que ce n'est pas la classe sociale qui influence directement la réussite scolaire, mais peut être les préjugés des professeurs, suivant la classe sociale des élèves; ils ont tendance à étiqueter les élèves en catégories qu'ils peuvent difficilement surpasser.

En nous occupant de l'influence des facteurs socio-culturels à l'école, nous pourrions encore faire allusion à l'importance du groupe scolaire et extra-scolaire, aux capacités du marché du travail pour absorber toutes les recherches d'emploi (comment un jeune peut-il étudier avec goût pour le chômage?), aux moyens de communication sociale qui peuvent stimuler la science ou alors dévier l'attention ou voler du temps à l'étude, etc.. Mais ce n'est pas l'objet direct de notre travail d'approfondir davantage ces aspects.

CHAPITRE VI

LA RELATION PÉDAGOGIQUE COMME SOLUTION POSSIBLE A L'ECHEC SCOLAIRE

Essayons de résumer, avant tout, le grand éventail de variables qui interviennent dans la réalisation scolaire, en les distinguant suivant quatre paramètres cités antérieurement:

1) Quant à l'école

- aspects génétiques ou héréditaires
- aspects neurophysiologiques
- personnalité globale évolutive
- intelligence (divers facteurs: Raisonnement, mémoire, créativité, attention, concentration...)
- dimension effective et émotive
- motivation (intérêt, nécessité) de réalisation
- facteurs psychomoteurs
- interaction sociale
- âge
- sexe
- race ou ethnie
- auto-concept, auto-estime, etc.
- niveau d'aspiration
- locus de contrôle interne-externe
- dépendance - indépendance à l'égard du *champ*
- capacité d'adaptation au milieu
- temps d'étude à la maison

2) Quant à l'école

- | | |
|------------|--|
| professeur | <ul style="list-style-type: none"> - personnalité (type autoritaire, démocratique, laisser-faire; normal ou névrotique; pessimiste ou optimiste...) - méthodes et didactiques - préparation scientifique (années d'étude, recyclages...) - expérience (nombre d'années d'enseignement) |
|------------|--|

- f a c t e u r s
- type d'intelligence et son interférence avec celle des élèves
 - classe sociale d'appartenance
 - attentes sur les élèves ("effet Pygmalion")
 - attentes sur lui-même
 - motivation à la réalisation
 - satisfaction ou insatisfaction dans sa profession (réalisation vocationnelle)
 - âge
 - sexe
 - contrôle de la discipline à la classe
 - renforcements (positifs ou négatifs) qu'il utilise
 - relation des divers professeurs entre eux (ambiance scolaire)
 - type d'école (primaire, secondaire; enseignement classique - scientifique-technique)
 - structuration de la classe: nombre d'élèves, qualité, relation de ceux-ci entre eux et avec le professeur
 - année de scolarité
 - textes (subsides) employés
 - discipline en question (langues, mathématiques...)
 - nombre d'heures par discipline
 - horaire
 - situation géographique de l'école (Ville, Village, Quartier...)
 - personnel d'appui (assistantes sociales, psychologues ...)
 - infra-structures (moyens audio-visuels, matériel scolaire ...)

3) Quant à la famille

- niveau culturel des parents
- profession du père et de la mère
- santé physique et mentale
- motivation ou attentes quant aux enfants (niveau d'aspiration)
- intérêt (participation) pour les travaux scolaires des enfants
- motivation à la réalisation
- ambiance familiale (paix, conflit ...)
- union ou séparation du couple (divorce)
- présence ou absence (émigration, deuil ...)
- lieu de résidence
- nombre d'enfants et position dans la fratrie

4) Quant à la société

- niveau socio-économique-culturel où s'intègrent la famille et l'élève
- issue professionnelle des études (possibilité ou expectative d'emploi)
- prestige des diverses branches d'études
- efficacité du Ministère de l'Education (programmes, textes, critères d'évaluation, préparation et recyclage des professeurs ...)
- moment politique que la nation traverse (démocratie, dictature, guerre, paix)
- activités extra-scolaires
- influence et interférence de la communication sociale
- divers groupes où s'intègrent la famille et l'élève ...

Dans l'impossibilité d'analyser toutes ces variables et d'autres variables possibles et leurs multiples interférences dans la réalisation scolaire, nous allons nous occuper surtout de la relation entre le professeur et l'élève et entre les parents et l'élève, et plus précisément en ce qui concerne les expectatives des professeurs et des parents sur l'enfant-élève, que nous supposons être déterminantes pour l'échec scolaire ("effet Pygmalion").

Dernièrement les auteurs ont tendance à insister sur l'importance ou l'influence de la "capacité relationnelle" entre les divers pôles en cause, à l'école (élève, professeurs et parents), la réussite scolaire dépendant de ce triangle et de la qualité de leurs interactions (1). L'importance de ces "éléments relationnels" (2) est telle que l'échec peut être interprété comme l'"expression des perturbations relationnelles" (3) ou à travers la "théorie relationnelle de la motivation et de la personnalité" (4). L'école peut être vue comme un "ensemble existentiel et relationnel" (5). M. Postic intitule précisément un livre *La relation éducative*. Cette perspective relatio-

(1) Cf. P. Mannoni, *op. cit.* pp. 9-13

(2) *Ibid.*, p. 130

(3) *Ibid.* p. 131

(4) Cf. L.M. Leitão et M. Viegas Abreu, "Insucesso escolar: causas ou circunstâncias? Contributo para uma análise relacional", in *Intervenção psicológica na Educação*, APLP, Porto, 1985, pp. 125-150

(5) Cf. Rouart et al., *art. cit* p. 401

nelle peut être communiquée et interprétée du point de vue dynamique. Mauco nous parle de "sensibilité relationnelle inconsciente" dans l'éducation (6).

La théorie psychanalytique est présente dans l'une et l'autre manière chez beaucoup d'auteurs dans l'interprétation et dans les tentatives de solution et dans la thérapeutique du symptôme ou syndrome de l'échec, et il sera difficile d'essayer de comprendre toute sa complexité causale du point de vue relationnel sans les théories dynamiques. La névrose de l'insuccès possède des racines inconscients, comme le désir d'échec ou d'angoisse pour le succès, provenant en grande partie des désirs libidineux (oedipiens) et agressifs, de mécanismes de défense, comme des compensations narcissiques, des tendances masochistes, etc. (7). D'où la nécessité d'informer et de former les professeurs et les parents afin qu'ils ne créent pas l'enfant à l'image de leur enfance, comme projection de leurs idéaux et de leurs échecs, ou comme le bouc émissaire de toutes leurs frustrations. Pour cela il est conseillé de demander une aide à un spécialiste afin d'éclairer les personnes intéressées et éventuellement amener à une psychothérapie de l'enfant ou même de la famille (et pourquoi pas des professeurs?) (8).

Dans une tentative de vaincre ce fléau psychosocial qu'est l'échec, des auteurs conseillent une intervention dès l'école maternelle et infantile. M. Stambak et M. Vial défendent la théorie que l'on doit intervenir au niveau d'école pré-primaire pour éviter précocement l'inadaptation scolaire, au contraire d'autres auteurs qui pensent qu'il est illégitime et indésirable de parler d'inadaptation à ce niveau scolaire (9). A. Aubin et al. conseillent un dépistage précoce dès les classes infantiles de plusieurs anomalies afin qu'elles soient guéries, prévenant ainsi de futurs problèmes en primaire (10).

Tous les efforts effectués pour la compréhension de l'échec scolaire constituent une contribution à la santé mentale de l'enfant et de l'adolescent, comme insiste C. Chiland. Elle cite Bower, selon lequel "l'échec scolaire n'est pas équivalent

(6) Op. cit., p. 14

(7) Cf. Danon-Boileau, op. cit. pp. 222-231

(8) Cf. P. Mammoni, op. cit., pp. 11-129

(9) Cf. "L'école maternelle et l'inadaptation scolaire", in *Psychologie scolaire*, 1971, 8, pp. 43-55

(10) Cf. "Dépistage précoce et traitement préventif de l'inadaptation scolaire", in *Revue de Neuropsychiatrie infantile*, 1971, 19, pp. 323-335

à l'échec dans la vie, mais il s'en rapproche dangereusement de nos jours"(11). Effectivement, comme nous l'affirme L. Kanner, la psychiatrie infantile a bénéficié d'un grand développement quand la scolarité a commencé à être obligatoire (12). L'école, où vont obligatoirement tous les enfants, sauf ceux qui sont gravement handicapés, "est le lieu par excellence où peut se faire le travail de prévention primaire de la santé mentale et où peuvent partiellement se compenser les inégalités familiales" (13). Chiland croit en l'école, mais en exige une "transformation profonde" (14) ou une "amélioration générale" (15).

Comme nous le dit Alain, "la condition humaine est telle que si on ne se donne pas comme règle des règles un optimisme invincible, aussitôt le plus noir pessimisme est le vrai" (16). Toutefois plusieurs auteurs se vouent au pessimisme tout en accusant l'école de confirmer et même d'aggraver les différences déjà existantes, sans possibilités de surpasser la crise. A l'intérieur de cette détermination ou fatalisme nous en arrivons à des solutions plus drastiques, comme les théories de la déscolarisation ou de la mort à l'école (17). Néanmoins, d'autres auteurs insistent sur l'optimisme et se refusent à voir dans l'échec scolaire une fatalité: "L'échec scolaire n'est pas une fatalité", c'est même le titre d'un livre du C.R.E.S.A.S. (18), qui termine en affirmant que "tous les enfants peuvent apprendre" mais "pas dans n'importe quelles conditions" (19). P. Mannoni affirme lui aussi que, au-delà des cas d'une évidente pathologie, l'échec "n'est pas et ne doit pas être une fatalité"(20). D'où la nécessité selon le titre suggestif d'un autre livre, de faire échec et mata l'échec scolaire (21).

Nous communions de cet optimisme et nous pensons que l'intervention au niveau des rapports entre le professeur, l'élève et les parents (en particulier la mère),

(11) *L'enfant de six ans et son avenir*, p. 247

(12) *Ibid.* p. 248

(13) *Ibid.* p. 266

(14) *Ibid.* p. 281

(15) *Ibid.* p. 286

(16) Cit. par Chiland, *Ibid.*, p. 288

(17) Cf. Ajuriaguerra, *op. cit.*, pp. 924-927

(18) *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, ESF, Paris, 1981

(19) *Ibid.*, p. 198

(20) *Op. cit.*, p. 131

(21) L. -P. Jouvenet, *Echec à l'échec scolaire*, Privat, Toulouse, 1985

à l'échec dans la vie, mais il s'en rapproche dangereusement de nos jours"(11). Effectivement, comme nous l'affirme L. Kanner, la psychiatrie infantile a bénéficié d'un grand développement quand la scolarité a commencé à être obligatoire (12). L'école, où vont obligatoirement tous les enfants, sauf ceux qui sont gravement handicapés, "est le lieu par excellence où peut se faire le travail de prévention primaire de la santé mentale et où peuvent partiellement se compenser les inégalités familiales" (13). Chiland croit en l'école, mais en exige une "transformation profonde" (14) ou une "amélioration générale" (15).

Comme nous le dit Alain, "la condition humaine est telle que si on ne se donne pas comme règle des règles un optimisme invincible, aussitôt le plus noir pessimisme est le vrai" (16). Toutefois plusieurs auteurs se vouent au pessimisme tout en accusant l'école de confirmer et même d'aggraver les différences déjà existantes, sans possibilités de surpasser la crise. A l'intérieur de cette détermination ou fatalisme nous en arrivons à des solutions plus drastiques, comme les théories de la déscolarisation ou de la mort à l'école (17). Néanmoins, d'autres auteurs insistent sur l'optimisme et se refusent à voir dans l'échec scolaire une fatalité: "L'échec scolaire n'est pas une fatalité", c'est même le titre d'un livre du C.R.E.S.A.S. (18), qui termine en affirmant que "tous les enfants peuvent apprendre" mais "pas dans n'importe quelles conditions" (19). P. Mannoni affirme lui aussi que, au-delà des cas d'une évidente pathologie, l'échec "n'est pas et ne doit pas être une fatalité"(20). D'où la nécessité selon le titre suggestif d'un autre livre, de faire échec et mat à l'échec scolaire (21).

Nous communions de cet optimisme et nous pensons que l'intervention au niveau des rapports entre le professeur, l'élève et les parents (en particulier la mère),

(11) *L'enfant de six ans et son avenir*, p. 247

(12) *Ibid.* p. 248

(13) *Ibid.* p. 266

(14) *Ibid.* p. 281

(15) *Ibid.* p. 286

(16) Cit. par Chiland, *Ibid.*, p. 288

(17) Cf. Ajuriaguerra, *op. cit.*, pp. 924-927

(18) *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, ESF, Paris, 1981

(19) *Ibid.*, p. 198

(20) *Op. cit.*, p. 131

(21) L. -P. Jouvenet, *Echec à l'échec scolaire*, Privat, Toulouse, 1985

notamment à travers des attentes positives, peut en grande partie améliorer la situation. Et encore, l'échec dans les études ne signifie pas toujours échec proprement dit, parce que l'élève peut à la fin de l'année être mieux formé au niveau de sa personnalité intégrale et même intellectuelle, bien qu'il n'ait pas atteint les connaissances nécessaires pour changer de classe. De plus, fréquemment et paradoxalement, l'échec dans les études peut être le chemin le plus court vers le succès professionnel. Dans les nations occidentales les plus vouées au travail spécialisé, les élèves les moins intelligents sont orientés vers des études technico-professionnelles, tandis que ceux qui suivent des études supérieures peuvent être plus facilement des candidats au chômage. Mais ceci ne justifie pas, ni ne doit servir de tolérance à l'échec scolaire proprement dit qu'il est nécessaire de comprendre dans sa complexité et son attribution causale et d'essayer d'intervenir le plus efficacement possible, une intervention qui pour nous est centrée, comme nous l'avons déjà dit, sur une composante relationnelle entre le trio intéressé: élève - professeur - famille, sans négliger les autres variables non méprisables, surtout dans la mesure où elles interviennent de diverses manières avec le trio.

Toutefois, M. Gilly conseille de ne pas s'enthousiasmer trop par l'aspect relationnel qui, bien qu'important, ne résoud pas tout. Il serait simpliste de renoncer ou d'ignorer pratiquement les autres dimensions, comme les aspects didactiques et institutionnels. Selon Gilly nous avons passé d'une "psychopédagogie didactique" à une "psychopédagogie relationnelle", mais elles ne s'opposent pas, au contraire elles sont complémentaires, bien qu'actuellement on insiste plus sur la dimension communicative ou relationnelle. Toutefois, entre les deux, l'institution ne cesse pas d'être importante (22). Tandis que la "pédagogie relationnelle" considère l'enfant comme le centre de l'interaction, la "pédagogie systémique" accentue l'interaction scolaire et l'interaction de tous ses vecteurs. Considérer l'école comme un système ou ensemble de systèmes et interpréter son fonctionnement ou dysfonctionnement d'un point de vue systémique, aide également à la compréhension de la réussite scolaire. Depuis que le groupe de Palo Alto, inspiré par G. Bateson, a insisté sur la dimension systémique, soit dans l'anthropologie, soit dans la psychiatrie ou dans d'autres sciences, ce nouveau paradigme n'a pas cessé d'envahir les diverses branches des sciences, avec les applications les plus étendues dans le champ de la psychopédagogie aussi. L. Von

(22) Cf. ~~Maître-élève~~. Rôles institutionnels et représentations. PUF, Paris, 1980, pp. 11-18 et 263-267

Bertalanffy écrit la **théorie générale des systèmes** (23) où il fait également des applications pédagogiques, en partant de la biologie et de la cybernétique. Un système est un "complexe organisé" où il existe de "fortes interactions" (24). Bertalanffy définit l'homme comme un "système de personnalité active" (25), et établit des applications de la théorie générale des systèmes à la psychologie et à la psychiatrie (26) mais aussi à l'enseignement. Il défend l'interdisciplinarité entre les diverses sciences désirant, comme Bode et al., que les hommes pratiquent "la science" et non pas "une science", qu'ils soient des "généralistes scientifiques" (27)

Des applications plus directes à la psychopédagogie de la théorie systémique ont été faites par d'autres auteurs, notamment par Selvini-Palozzoli avec son équipe de Milan, qui nous présente une approche systémique de l'école, en vue de provoquer un changement dans l'école et non pas en vue de maintenir l'homéostasie (28). G. Evequoz (29) va droit aux arguments à l'aide d'une approche systémique des difficultés scolaires. Un système est "un ensemble d'éléments en interaction, caractérisé par trois propriétés fondamentales: la totalité, l'autorégulation, l'équifinalité" (30). D'où l'hypothèse que "tous les problèmes humains sont avant tout des problèmes de rapports communicationnels ou relationnels". Selon cette perspective, ce n'est plus l'individu qu'il faut "changer" mais la manière dont les individus du système communiquent entre eux (31). Les élèves sont considérés à l'école comme des "otages" entre leurs parents et leurs professeurs, et leur libération est seulement possible grâce à une meilleure

(23) L'original en anglais date de 1968; on cite la traduction française: **Théorie générale des systèmes**, Dunod, Paris, 1973

(24) Ibid., p. 17

(25) Ibid., p. 197 et 212

(26) Ibid., pp. 210-226

(27) Ibid. pp. 47-49

(28) Cf. **Le magicien sans magie - Ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école**. ESF, Paris, 1980. Un autre livre plus récent de l'équipe de Milan est **Dans les coulisses de l'organisation**, ESF, Paris, 1984, qui complète certaines idées de l'antérieur.

(29) **Le contexte scolaire et ses otages - Vers une approche systémique des difficultés scolaires**. ESF, Paris, 1984

(30) Ibid., p. 31

(31) Ibid., p. 31

communication entre les divers systèmes responsables de la réalisation scolaire.

Nous pensons, finalement, que la pédagogie relationnelle et que la pédagogie systémique se complètent mutuellement afin d'arriver à une interprétation plus holistique de la complexité causale de la réussite scolaire. Mais nous considérons que l'enfant - élève doit toujours occuper le point de convergence entre les divers axes ou paramètres de l'interaction. Nous défendrons, pour cela, un modèle personnalisé ou pedocentrique, où les attentes positives des principaux agents de l'éducation (parents et professeurs) peuvent améliorer la communication pédagogique et l'interaction à l'intérieur du système scolaire, afin de "libérer les otages" (les enfants) des chaînes de l'échec scolaire.

QUATRIEME PARTIE

LES ATTENTES DES PROFESSEURS ET LA REUSSITE SCOLAIRE
(TRAVAIL SUR LE TERRAIN)

Après avoir analysé, respectivement, le fonctionnement affectivo-cognitif de l'intelligence et de l'apprentissage, son dysfonctionnement ou son inhibition, et le succès ou l'échec scolaire (l'application des concepts précédents à la situation de l'apprentissage scolaire), donnant toujours priorité à l'interprétation dynamique ou psychanalytique ou aux facteurs inconscients et affectifs qui travaillent le fonctionnement mental, nous allons maintenant isoler seulement une variable - les attentes (ou les expectatives) des professeurs envers les élèves - pour vérifier leur importance pour le progrès du quotient de l'intelligence et du rendement scolaire.

Avant de présenter notre recherche nous consacrons un chapitre à l'analyse sommaire de l'oeuvre de R. Rosenthal et L. Jacobson (*Pygmalion à l'école*) qui a donné lieu à une vaste gamme d'autres études que nous allons analyser dans le chapitre II. Dans le chapitre III, nous verrons quelques variables très parallèles aux expectatives, en particulier le Lieu de Contrôle. Finalement, dans le chapitre IV nous présenterons les résultats de notre travail empirique.

CHAPITRE I

"EFFET PYGMALION" OU "EFFET ROSENTHAL"

Le titre choisi par Rosenthal et Jacobson pour leur fameux livre - *Pygmalion in the Classroom* (1) - vient de la mythologie: le sculpteur Pygmalion fit une statue en ivoire représentant son idéal de femme et il ~~entomba~~ tomba amoureux; en réponse à ses supplications, Aphrodite donna vie à son oeuvre. Parallèlement, le professeur - Pygmalion à l'école - s'il tombe amoureux de son oeuvre - les élèves - il leur donnera de la vie; tombant amoureux de sa mission et ayant des attentes positives quant aux élèves, il leur fait produire plus intellectuellement. L'essentiel des concepts et des conclusions de Rosenthal et Jacobson se résume dans "l'effet Pygmalion", postérieurement appelé aussi "effet Rosenthal", signifiant l'importance des attentes positives pour la réussite scolaire.

Les personnes font généralement ce que nous attendons d'elles. D'où la possibilité de pouvoir prévoir en grande partie le comportement de ceux que nous connaissons, et dans un certain sens de le conditionner: quand nous attendons qu'une personne soit sympathique, c'est ainsi qu'elle se comporte: si nous l'imaginons antipathique, peut-être se comportera-t-elle ainsi. On parle d' "auto-réalisation des prophéties" ou de "réalisation automatique des prophéties" interpersonnelles (*self-fulfilling prophecy*). Nous avons tous des préjugés favorables ou défavorables dans notre vie quotidienne. C'est ce qui arrive aussi aux professionnels, aux médecins et aux professeurs. Dans la recherche scientifique cela compte aussi, pouvant influencer les résultats, menant l'investigateur à obtenir ce qu'il espère. Cela se passe même dans les expériences avec des animaux: ceux qui sont considérés comme les plus doués, ont des résultats plus sensibles; ce n'est pas parce qu'ils apprennent mieux, mais parce que l'entraîneur leur apprend mieux.

Dans la 2^{ème} partie de leur livre, Rosenthal et Jacobson étudient tout particulièrement les préjugés du professeur. La plupart d'entre eux attribuent l'échec scolaire à des causes externes, comme la condition socio-économique de la famille. Mais les attitudes du professeur ou ses préjugés peuvent devenir des prophéties de

(1) Holt, Rinehart et Winston, New York, 1968. Nous utilisons la version française: *Pygmalion à l'école*, 2^{ème} ed., Casterman, 1971. Nous avons consulté aussi l'original pour certains passages ou certaines expressions plus importantes

réalisation automatique. L'expérience réalisée par les auteurs à l'école primaire de Oak School confirme les présupposés. La plupart des enfants provenaient de milieux populaires non misérables, avec un sixième de Mexicains. Ils étaient divisés en trois sections d'après leurs capacités (supérieures, moyennes, inférieures). Au printemps de l'année antérieure à la recherche, le test de Flanagan a été appliqué à tous les élèves.

Au début de l'année scolaire, près de 20% des élèves ont été présentés au professeur comme ayant une plus grande capacité d'"épanouissement" (bloomiing) ou de "démarrage" (spurting), quand en réalité ils étaient choisis par hasard. En Janvier ils ont été testés à nouveau et aussi à la fin de l'année scolaire. L'épreuve en question était collective et appliquée par les professeurs, ce qui pourrait influencer les résultats. A la fin de l'année, les professeurs avaient oublié les élèves "privilegiés"; tel oubli pose des problèmes d'interprétation, mais malgré tout ils avaient augmenté plus dans le QI par rapport aux autres élèves de la classe.

Les résultats principaux peuvent se résumer à ceci: Quant au QI, les classes des plus jeunes (CE1 et CE2) ont tiré le plus de profit des expectatives artificielles des professeurs (la croissance du QI a été plus grande); quant au sexe, les garçons ont fait plus de progrès au facteur verbal et les filles au facteur de raisonnement; les trois sections ont eu peu d'influence, bien que les Mexicains (la plupart situés dans la section inférieure) aient eu plus de bénéfice. Il faut noter que les élèves du groupe de contrôle ont aussi augmenté de QI, bien que le progrès ait été moindre que dans le groupe expérimental.

Les attentes favorables se traduisent non seulement par une montée du QI mais aussi par les Résultats Scolaires et dans le comportement des élèves. Cependant l'augmentation vérifiée dans les résultats scolaires est plus petite que dans le QI. Quant aux diverses sections, seulement la moyenne et l'inférieure ont tiré quelque profit. Quant au sexe, il n'y a pas de différences significatives, mais les filles ont obtenu des scores plus élevés en la lecture. D'un autre côté le préjugé favorable peut même nuire aux garçons supérieurs (peut-être parce qu'ils sont jugés plus sévèrement). En ce qui concerne les appréciations des professeurs sur le comportement des élèves, il est difficile de tirer une conclusion sur leur objectivité.

Quant au processus de "démarrage" intellectuel, il est difficile de dire quand il a commencé et quand il a fini, les temps d'incubation et de progrès. L'augmentation du QI a dû se vérifier éventuellement au moment des épreuves; en effet les élèves étaient connus des professeurs qui faisaient l'épreuve, bien qu'il soit question d'un test collectif. Les élèves ont aussi été suivis pendant un an après l'expérience et le

progrès s'est maintenu, bien que les nouveaux professeurs ne soient pas au courant des élèves "privilégiés". Une autre recherche faite à Crest School, dans un milieu bourgeois et sans minorités, ne communiquant les attentes aux professeurs qu'à la moitié de l'année, quand ils connaissaient déjà les élèves, a donné des résultats plus ou moins semblables à ceux d'Oak School, signe que les attentes peuvent influencer même quand les professeurs connaissent déjà les élèves.

Dans la troisième partie les auteurs parlent des conséquences des résultats obtenus, se demandant tout d'abord comment Pygmalion agit. Plusieurs hypothèses pourraient être formulées: 1) accident (les résultats n'auraient pas d'explication, il s'agirait d'un simple artifice; 2) fidélité douteuse de l'épreuve, surtout parce qu'elle est collective; distribuée trois fois elle peut mener à une habitude; 3) différences de QI aussitôt dans le pré-test (en réalité des "favoris" étaient déjà un peu supérieurs aux camarades); 4) les "privilégiés" peuvent être traités d'une façon différente pendant les épreuves (mais cela est peu probable, parce que l'examineur "aveuglé" a obtenu les mêmes résultats et, d'autre part, les professeurs à la fin de l'année avaient oublié les élèves indiqués comme les meilleurs); 5) on a enlevé à Pierre pour donner à Paul, c'est-à-dire, les professeurs auraient-ils attribué plus de temps et d'attention (qualité d'interaction) aux élèves "spéciaux" au détriment des autres élèves? (mais ceux du groupe de contrôle ont aussi augmenté, mais pas autant, et les professeurs n'avaient pas conscience d'avoir attribué plus de temps ou d'attention au "privilégiés"). certainement la communication des attentes s'est faite d'une façon "inconsciente", "involontaire", "subtile", "secrète", selon les expressions des auteurs.

Les auteurs présentent aussi quelques considérations méthodologiques, avant tout sur le nommé "effet Hawthorne" (non d'une usine de matériel électrique aux alentours de Chicago): des expérimentateurs ont manipulé la Clarté en changeant les champs pour mesurer la rentabilité laborale; à la fin ils ne changeaient les lampes que fictivement, et la plus grande rentabilité se maintenait. Cet effet est utilisé avec différentes significations: variables non considérées mais qui facilitent le changement; irruption d'un fait nouveau qui apporte un changement après une réforme; effets de la suggestion (comme les placebos) à cause du prestige scientifique de l'intervenant. Le concept d'attente peut servir de base aux différentes notions. Il y a deux classes attentes: de ceux qui attendent d'eux-mêmes le changement (malades, élèves) et des investigations et des professeurs qui l'attendent des autres; dans le cas présent, ce qui nous intéresse davantage, c'est l'enfant interpersonnel des attentes (ce que nous pouvons appeler de hétéro-attentes).

Quant à la méthodologie de la recherche, on se demande comment éliminer les effets de l'habitude aux épreuves et comment contrôler les effets Hawthorne. Il serait nécessaire, outre le groupe de contrôle des élèves, sur lesquels n'ont pas été communiquées des attentes aux professeurs, mais qui faisaient partie de la classe traitée avec des attentes, de faire un autre groupe de contrôle sans aucun traitement.

Dans le dernier chapitre, les auteurs résument les principales conclusions et conséquences de leurs études. Voici les principaux résultats sur le QI: quant à l'âge, ce sont les élèves les plus petits (CP et CE1) qui ont le plus avancé; quant au sexe, peu de différence, bien que les garçons augmentent plus dans le QI verbal et les filles dans le QI du raisonnement; quant aux différentes sections, c'est la moyenne qui a tiré le plus de profit. En ce qui concerne les Résultats Scolaires, les plus jeunes ont aussi été mieux cotés sur la lecture et aussi ceux de la section moyenne. D'autre part, les professeurs avaient tendance à juger plus sévèrement les "habiles". Quant aux traits variables du comportement - curiosité intellectuelle, adaptation, nécessité d'approbation - les professeurs ont aussi apprécié davantage les plus jeunes et ceux de la section moyenne.

Sur les différentes hypothèses explicatives - hasard, infidélité des épreuves, comportements différents des professeurs au moment de passer les épreuves, caractéristiques différentes des élèves, différents comportements des professeurs dans la classe - il semble que les trois premières doivent être écartées et les dernières accentuées. Même si l'explication du phénomène n'est pas claire (plus grand progrès dans le QI, dans le rendement scolaire et dans le comportement des élèves dans le groupe expérimental surtout chez les plus jeunes), ce problème a des implications dans la politique scolaire (par exemple, dans la préparation et dans le recyclage des professeurs).

CHAPITRE II

COMMENTAIRES DIVERSIFIES SUR "PYGMALION A L'ECOLE" ET L'IMPORTANCE DES ATTENTES

Le livre de Rosenthal et Jacobson a suscité une vaste série de commentaires et contre-recherches plus ou moins favorables ou défavorables. Dix ans après sa publication, c'est-à-dire en 1978, Rosenthal et Rubin analysent 345 études sur l'argument; leur article de synthèse est suivi par le commentaire de 29 spécialistes. Nous parlerons postérieurement de cet article. Voyons plutôt quelques références à l'"effet Pygmalion", qui dans la plupart des cas est étudié au niveau scolaire (relation professeur/élève) ou dans la recherche, bien qu'il y ait aussi des études dans le champ clinique ou, d'autres plus rares, comme c'est le cas de D. Edem et A. Shani qui ont étudié les attentes des instructeurs militaires (2).

Dans beaucoup de manuels ou de livres sur la spécialité, nous pouvons trouver des références et des critiques sur le travail de Rosenthal et Jacobson. L. Sperry a organisé un livre sur la réalisation différentielle de l'apprentissage (3) où l'on parle beaucoup des attentes, en transcrivant les articles de Rosenthal sur les expectatives de l'expérimentateur (4) et de sa polémique avec Thorndike qui critique la méthodologie de l'analyse des résultats de *Pygmalion*, à quoi Rosenthal répond, pour qu'à nouveau Thorndike riposte (5). L'article le plus intéressant de ce livre semble être celui de Gurin et Gurin sur la théorie des expectatives dans l'étude de la pauvreté (6) adaptant au contexte social les concepts théoriques et procédant à une révision bibliographique sur les attentes, aux résultats souvent contradictoires. Par exemple, il semble prouvé que ceux qui ont des expectatives plus élevées, les augmentent moins aux succès et les diminuent plus aux échecs que ceux qui ont des faibles attentes; mais

(2) Cf. "Pygmalion goes to boot camp: Expectancy, leadership and trainee performance", in *Journal of Applied Psychology*, 1982, 67, (2), 194-199

(3) Cf. *Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais*. Ed. Globo, Porto Alegre, 1977

(4) *Ibid.*, pp. 18-27

(5) *Ibid.*, pp. 50-60

(6) *Ibid.*, pp. 28-48

toutes les recherches ne sont pas convergentes. Il semble aussi que les "internes" (selon la terminologie de Rotter) augmentent ou diminuent plus les attentes selon le succès ou l'échec et d'une façon plus réaliste que les "externes" qui changent moins et d'une façon moins réaliste. D'autre part, des personnes à faible attente peuvent se montrer extrêmement sensibles au succès et ceux à haute attente peuvent y être moins sensibles. Il faudrait également contrôler l'influence des expectatives primitives sur les apprises (7). En général, les études trouvent une corrélation positive entre les expectatives et la réalisation; par exemple, des enfants avec une haute expectative de succès à l'école obtiennent des scores plus hauts en QI et dans le rendement, mais la plupart des études disent peu sur la relation causale entre l'attente et la réalisation, celle-ci pouvant être plus une conséquence qu'une cause de la réalisation, étant donnée la complexité interactionnelle (8). C'est pour cela que la littérature sur cet argument est pleine de complexité et de contradiction, posant plus de questions que donnant de réponses. D'où la nécessité de plus de recherches, particulièrement quant au changement des expectatives et son rapport avec la réalisation, et dans une ligne différentielle. Il faut aussi étudier l'influence des attentes dans le groupe ou dans la communauté et non seulement dans l'individu (9).

M. Cherkaoui fait référence à l' "effet Hawthorne" (10) et aussi à une étude de Cahen, antérieure au livre de Rosenthal et Jacobson (R. et J.), selon lequel le professeur note beaucoup plus avantageusement les épreuves de lecture des élèves présentés comme bons, ce qui démontre que les fausses informations sur les élèves sont susceptibles d'exercer une influence sur les enseignants, phénomène connu par le nom d' "effet halo". Mais c'est le "précieux et populaire" livre de Rosenthal et Jacobson qui constitue "le travail le plus original" sur le comportement du professeur envers les élèves et en particulier de ses préjugés sur les résultats scolaires. Ce phénomène de **self-fulfilling prophecy** (expression baptisée par Merton et que Mendras traduit par "prédiction créative") exprime l'idée selon laquelle la croyance d'un groupe à la "vérité" d'un événement peut conduire effectivement à sa réalisation; prédire et attendre un événement peut le précipiter. Cherkaoui note les implications négatives de

(7) Ibid., pp. 35-38

(8) Ibid., pp. 35-38

(9) Ibid., pp. 40-41

(10) Ibid., pp. 41-45

ce phénomène, particulièrement quand les professeurs attendent de pires résultats des élèves des classes inférieures; le fatalisme des élèves aux-mêmes peut aggraver la situation (11).

D'autres auteurs sont plus critiques quant à la méthodologie et aux résultats obtenus dans *Pygmalion* à l'école. G. De Landsheere fait référence à l'"effet placebo", à l'"effet Hawthorne" (le changement des conditions extérieures peut provoquer des changements de comportement, indépendamment de la nature du changement), à l'"effet John Henry" (semblable au précédent, mais affectant le groupe de contrôle qui ne veut pas "rester derrière" l'expérimental) et plus extensivement à l'"effet oedipien de prédiction" (ainsi appelé par K. Popper) ou "effet Rosenthal". Apparenté à l'effet Hawthorne, l'effet Rosenthal semble illustrer encore mieux le pouvoir des facteurs psychologiques qui "parasitent" l'expérimentation. La prédiction peut influencer directement ou indirectement: prédisant à l'élève son échec, on peut provoquer en lui des phénomènes psychologiques défavorables (action directe); ou alors le professeur est convaincu que l'élève est médiocre et il peut agir de façon à ce que le pronostic se confirme (action indirecte). Après avoir résumé le travail de Rosenthal et Jacobson, Landsheere présente les critiques, commençant par un article de Thorndike, de la même année que le livre en question (1968) et qui critique avec vigueur les faiblesses expérimentales et la statistique de *Pygmalion à l'école*. D'autre part, Elashoff et Snow affirment que c'est seulement dans les deux premières années de la primaire que les attentes se montrent significatives. Plusieurs autres auteurs ont répété l'expérience de Rosenthal et Jacobson sans y trouver d'effets significatifs. Toutefois l'effet oedipien de la prédiction semble en certains cas indéniable, ce qui exige de la modération des détracteurs comme des défenseurs. Effectivement, beaucoup d'autres expérimentateurs ont confirmé les résultats de Rosenthal et Jacobson. Par exemple, Palardy a vérifié que si les professeurs sont convaincus que les filles apprennent mieux à lire que les garçons, cela arrive, mais s'ils pensent qu'elles ne sont pas supérieures aux garçons, en effet les résultats sont équivalents. L'important est de savoir conduire les expériences. Grieger pense que trois facteurs sont décisifs: la situation ou l'objet des attentes, le sujet qui les suscite et à qui elles sont transmises ou la personne qui les réalise. Il est certain que certaines caractéristiques de l'élève (niveau socio-économique, sexe, type de comportement,...) exercent une influence déterminante sur les attentes des professeurs. Mais le

(11) Ibid., pp. 136-137

succès passé est encore la meilleure prédiction du succès futur; en effet les réalisations scolaires précédentes influencent, à travers l' "effet halo", l'opinion du professeur (12).

J. van Riller parle aussi de l' "effet Hawthorne" (influence qui résulte du sentiment de participer à une investigation) et de l' "effet Rosenthal", fondamentalement pour attaquer les "illusions" de la psychanalyse, mais qui dénotent les conditionnalismes inconscients que l'investigateur ou les professeurs exercent sur les sujets de l'expérience ou de l'apprentissage. L'investigation est facilement induite en erreur par ses propres attentes et prévisions. On peut se demander si Rosenthal a aussi été victime de cet effet dans ses investigations décrites dans "Pygmalion à l'école" ou s'il a l'impression d'être une exception (**self-exception fallacy**). Rosenthal a peut-être été victime de l' "effet Rosenthal", parce que beaucoup d'autres investigateurs n'ont pas confirmé ses résultats, du moins aussi spectaculaires. Cependant, bien que l' "effet Rosenthal" ait été parfois exagéré, il ne semble pas être un simple mythe (13).

Nous pouvons trouver d'autres références à l'étude de Rosenthal et Jacobson dans les livres de Psychologie de l'Education, mais une littérature beaucoup plus grande s'écoule dans les centaines d'articles des revues de la spécialité. Maintes études insistent que les recherches sur Pygmalion à l'école sont illogiques et qu'elles manquent d'une plus grande investigation; d'ailleurs l'augmentation du QI ne se vérifie que dans les premières classes (14). D'autres auteurs se sont fixés sur les aspects particuliers de l'investigation sur la réalisation automatique des prophéties ou des attentes, par exemple H. Cooper et al. ont étudié le problème de la mesure des attentes, présentant trois indices de mesure (15). La méthodologie suivie par

(12) Cf. G. de Landsheere, *Introduction à la Recherche en Education*, ed., Colin-Bourrelle, Paris, 1976, pp. 50-55

(13) Cf. *Les illusions de la psychanalyse*. P. Mardaga, Bruxelles, 1980, pp. 166-169

(14) Cf. W. Claiborn, "Expectancy effects in the classroom: a failure to replicate", in *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, (5), 377-283. Cf. encore E. Fleming et al., "Teacher expectancy as related to the academic and personal growth of primary-age children", in *Monographs of the Society for research in Child development*, Serial n° 145, 1971, 36, (5)

(15) Cf. "Relations between students achievement and various index of teacher expectations", in *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, (4), 577-579

Rosenthal et Jacobson a également été mise en cause. Seaver a voulu prouver l'importance des attentes utilisant une méthodologie plus rigoureuse; toutefois les résultats peuvent être dûs à un artifice de régression (16).

Il y a encore des études sur les aspects très particuliers des expectatives. Ainsi, Harari et McDavid étudient l'influence du nom de l'élève: il semble que les attentes soient dépendantes des perceptions stéréotypées du premier nom, les noms ordinaires ou populaires provoquant une plus grande attente que les noms plus rares, impopulaires et non attirants (17).

P. Blank et R. Rosenthal ont étudié aussi l'influence du ton de voix quant aux effets des expectatives (18). D'autres auteurs différencient les expectatives d'autres concepts plus ou moins parallèles, comme c'est le cas de H. Garland qui étudie la rapport entre les expectatives et les objectifs; après l'analyse critique de la bibliographie sur le sujet, il conclut que la fixation ou le niveau des objectifs et les expectatives donnent des contributions indépendantes pour la réalisation (19).

D'autres auteurs, après avoir essayé des investigations un peu artificielles, concluent que le phénomène de l'interaction professeur/élève est compliqué et complexe, tous les deux ayant des expectatives mutuelles et agissant comme des Pygmalions dans la classe, ce qui incite à d'autres études complémentaires (20). D'autres auteurs ont concentré davantage leur attention sur les expectatives naturelles du professeur que sur les attentes induites artificiellement par l'investigateur. Selon Dusek et O. Connell, les expectatives des professeurs qui ordonnaient eux-mêmes les enfants 15 jours après le début des cours, selon le succès espéré, se vérifiaient à travers les

-
- (16) Cf. C.S. Reichardt, "Reinterpreting Seaver's (1973) study of teacher expectations", in *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, (4), 577-579
 - (17) Cf. "Name stereotypes and teacher's expectations", in *Journal of Educational Psychology*, 1973, 65, (2), 222-225
 - (18) Cf. "Mediation of interpersonal expectancy effects: counselor's tone of voice", in *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, (3), 418-426
 - (19) Cf. "Relation effort-performance expectancy to performance in goal-setting experiments", in *Journal of Applied Psychology*, 1984, 69, (1), 79-84
 - (20) Cf. R.S. Feldman et H. J. Theiss, "The teacher and student as Pygmalions: joint effects of teacher and student expectations", in *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, (2), 217-223

tests, tandis que les attentes artificielles ne se vérifiaient pas (21). Semead et Chase ont aussi utilisé des attentes naturelles de la part des élèves en mathématiques, concluant que les attentes des élèves eux-mêmes à leur sujet n'ont pas été suffisamment étudiées mais qu'elles sont aussi plus importantes que celles qui sont créées chez les professeurs au sujet des élèves. Dans les expériences créées naturellement chez les professeurs, c'est-à-dire, à la base de la réalité, et non pas artificiellement ou induites sans fondement réel, nous avons vérifié aussi qu'elles favorisent les moins doués par rapport aux plus doués (23). D'autre part, d'après une étude, les **low achievers** reçoivent moins de feedback que les **high achievers**, ceux-ci recevant plus d'attentes de la part du professeur (24).

Un travail intéressant de synthèse et de formulation de nouvelles hypothèses a été réalisé deux ans après la publication de **Pygmalion à l'école**. Il s'agit d'une thèse de doctorat de D.A. Pidgeon (25). L'auteur commence par étudier le concept d'intelligence en rapport avec les attentes des professeurs et aussi l'influence des facteurs ou du "background" culturel et familial, celui-ci encore plus important que celui-là. L'atmosphère générale de l'école, où l'influence du professeur ressort, n'est pas moins décisive. On a vérifié, par exemple, que dans un certain système éducatif, les élèves obtenaient un score plus faible en mathématique parce que les professeurs n'avaient pas de raisons pour espérer un succès plus élevé. Toutefois, les attentes des professeurs passent par d'autres facteurs de l'élève, comme l'âge et même le fait qu'ils soient nés en différentes saisons. Les attentes des professeurs sont aussi en rapport avec les attentes des élèves eux-mêmes, bien que celles-ci dépendent aussi des professeurs, dans un certain contexte favorable ou défavorable qui est en rapport

(21) Cf. "Teacher expectancy effects on the achievement test performance of elementary school children", in *Journal of Educational Psychology*, 1973, 65, (3), 371-377

(22) Cf. "Student expectations as they relate to achievement in eight grade mathematics", in *Journal of Educational Research*, 1981, 75, 115-120

(23) Cf. A. Sutherland et M.L. Goldschmid, "Negative teacher expectation and IQ change in children with superior intellectual potential", in *Child Development*, 1974, 45, 852-856

(24) Cf. R.S. Weinstein, et al., "Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms", in *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, (5), 678-692

(25) Cf. *Expectation and pupil performance*, Stockholm, Upsala, 1970

également avec le système éducatif et avec les débouchés professionnels; en effet l'élève, selon le marché du travail, crée de plus grandes ou de plus petites expectatives sur lui-même. Pidgeon affirme que la recherche de Rosenthal et Jacobson a été réalisée d'une façon assez inadéquate et qu'elle devrait être répétée de façon plus satisfaisante, bien que les expectatives créées artificiellement sur quelques-uns des élèves soient moins efficaces que celles qui ont été réalisées par Flowers qui a créé des expectatives aux enseignants à l'égard de toute la classe. Mais dans n'importe quel cas, la fourniture d'information incorrectes aux professeurs sur les élèves est moralement discutable (26).

L'article de M. Carlier et H. Gottesdiener (27) a été l'un des meilleurs travaux et la première tentative d'analyse et de synthèse plus rigoureuse de l'investigation de Rosenthal et Jacobson et des travaux subséquents. Les auteurs analysent fondamentalement les effets des expectatives de l'expérimentateur et des professeurs, avec également une référence aux expectatives des cliniques. Quant à l'importance des attentes de l'expérimentateur sur les résultats de sa recherche, beaucoup d'études ne confirment pas les conclusions de Rosenthal. Par exemple, Barber et Silver analysent 31 études considérées par Rosenthal comme une démonstration des effets des attentes, concluant que telle preuve ne se vérifie qu'en 12 cas; on ne prouve même pas que les expectatives sont transmises à travers les collaborateurs ou assistants de l'investigation, comme Rosenthal et les autres l'affirment. Tels résultats, s'ils ne nient pas l'existence des effets des attentes induites, prouvent au moins que "si ce phénomène existe, sa mise en évidence présente de très grandes difficultés" (28). Les études faites sur le rapport entre l'importance des attentes et les différentes attitudes face à l'investigation sont aussi contradictoires; il faut considérer la personnalité de l'expérimentateur. On n'a pas prouvé, par exemple, que les anxieux sont plus sensibles aux attentes. D'autres études sur les variables du contrôle interne-externe ou sur la dépendance-indépendance à l'égard du champ par rapport aux attentes, n'ont pas non plus été concluantes. En résumé, les études centrées sur l'influence de certaines variables sur les attentes induites, constatent que dans certains cas cet effet n'est pas obtenu et, quand il l'est, le rôle des variables d'attitudes ou de

(26) Ibid., pp. 126-127

(27) Cf. "Effet de l'expérimentateur, effet du maître, réalité ou illusion?", in *Enfance*, 1975, 2, 219-241

(28) Ibid., p. 226

personnalité n'est pas démontré ou l'est seulement partiellement; enfin, on peut noter que "pour le rôle d'une même variable, les résultats peuvent être contradictoires" (29). Le poids des attentes dans le cas des cliniciens ou des psychologues qui sont dans une situation de tester les clients, qu'il s'agisse de tests d'intelligence ou de tests projectifs, n'a pas non plus été clairement démontré et les résultats se présentent contradictoires.

Carlier et Gottesdiener analysent plus extensivement les effets des attentes chez les professeurs, en commençant par résumer le travail de Rosenthal et Jacobson dans *Pygmalion à l'école* pour faire ensuite les mêmes critiques que Thorndike et Snow: observations quant à l'instrument utilisé (le T.O.G.A. de Flanagan); la façon dont il a été utilisé (c'était les professeurs qui appliquaient les tests); le nombre insuffisant du groupe expérimental; les résultats généralisés à partir des deux premières classes (ce n'est qu'ici que s'est vérifiée une croissance significative en particulier dans le QI du raisonnement), etc. D'autres études postérieures, faites avec plus ou moins d'habileté, ont essayé de doubler l'expérience de Rosenthal et Jacobson; mais elles ne se sont pas non plus montrées concluantes et, si parfois il y avait croissance dans le QI, telle croissance ne se vérifiait pas au niveau des notes scolaires, signe que les professeurs attribuent moins d'importance aux résultats des tests qu'à la propre connaissance qu'ils ont des élèves; signe aussi de la fragilité des attentes sur le progrès réel des élèves. On pose aussi le problème de l'importance de la personnalité du professeur sur le sort des attentes; du moins pour qu'il y ait un progrès significatif des élèves il faut que ceux-ci se rendent compte de l'attitude positive du professeur étant, d'autre part, difficile de la modifier artificiellement. En tous cas, le phénomène complexe distingué par Rosenthal a été compris "d'une façon simpliste" et il ne semble pas démontrer l'effet des attentes induites ou artificielles qui se heurtent aux attentes personnelles pré-existantes (30).

La thèse de M. Gilly de 1978, publiée postérieurement est aussi critique (31). Bien que l'importance des représentations et des attentes ne soit pas niée, Gilly critique les limitations méthodologiques de Rosenthal que nous pourrions résumer de cette façon: 1) les résultats ont été extrapolés étant en vérité bien limités: l'augmentation du QI l'a été surtout dans le QI du raisonnement, comme le progrès scolaire s'est vérifié presque exclusivement dans la lecture et pour les deux premières

(29) Ibid., p. 229

(30) Ibid., p. 238

(31) Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations, PUF, Paris, 1980

années; 2) le nombre des sujets expérimentaux ou d'effectifs est très réduit particulièrement dans la 1.ère et 2.ème année quand, d'autre part, l'argumentation est fondée sur les premières années; 3) l'utilisation et les conditions d'application du test TOGA de Flanagan sont très discutables; 4) l'impossibilité des professeurs d'identifier les sujets expérimentaux à la fin de l'année rend plus difficile l'interprétation des expectatives; 5) d'autres défauts peuvent être pointés, surtout dans l'analyse statistique; 6) des doutes déontologiques se font sur le droit de donner de fausses informations au pédagogue sur les élèves, pouvant porter préjudice au groupe de contrôle (32). Malgré ces limites, nous ne pouvons pas nier l'effet des expectatives, qui certainement existe, mais les processus utilisés ne sont pas les idéaux. L'étude précise et systématique des conditions favorables aux effets des expectatives n'est pas encore faite (33). Outre cela, on doit insister davantage sur des études différentielles qui permettent de mieux exploiter les différences "naturelles", contrairement aux attentes créées artificiellement qui ne sont pas dignes de crédit de la part des éducateurs (34).

Dix ans après la publication du livre controversé *Pygmalion à l'école* que nous sommes en train d'analyser, son auteur principal, Rosenthal, avec D. Rubin, a analysé 345 études, pratiquement tout ce qui est sorti jusqu'à ce jour sur le sujet (35). Il s'agit d'un long article. Les auteurs résument le résultat des 345 investigations sur les effets des expectatives interpersonnelles ou des prophéties automatiques. Ils distribuent ces études en 8 catégories pour conclure, à travers des analyses statistiques, que les effets des expectatives existent et qu'ils sont importants soit au niveau de l'investigation, soit au niveau clinique, professionnel, et particulièrement à l'école au niveau de l'apprentissage. Le poids de ces prophéties de réalisation automatique dépend des différentes aires en question, son influence se manifeste aussi bien au laboratoire (particulièrement dans l'apprentissage des animaux) que dans les situations de la vie de tous les jours (36). Après les résultats présentés par les auteurs, il y a 29 commentaires de spécialistes sur ce sujet, quant

(32) Ibid., pp. 211-218

(33) Ibid., pp. 230-245

(34) Ibid., pp. 246-253

(35) Cf. "Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies", in *The Behavioral Brain Sciences*, 1978, 1, (3), 377-415

(36) Ibid., p. 385

à l'article en question. Les commentateurs apprécient les conclusions de Rosenthal et Rubin, mais ils se montrent pour la plupart plus critiques que flatteurs, bien qu'ils ne nient pas l'importance des expectatives interpersonnelles dans les sciences du comportement; en général ils critiquent les généralisations trop rapides et sans fondement, ils font des remarques sur le traitement statistique utilisé, ils accusent les auteurs de vouloir prouver ce qu'ils attendent (expectatives sur les expectatives).

À la fin, Rosenthal et Rubin essayent de répondre aux critiques qu'on leur a faites, en les groupant en quatre: questions essentielles, hypothèses contraires, questions méthodologiques générales et questions méthodologiques spécifiques. Quant aux problèmes plus importants posés, on doit compter sur l'importance des variables modératrices: il vaut mieux étudier les processus de communication présents dans la prophétie interpersonnelle de réalisation automatique et les variables modératrices de la force de l'effet; on est d'accord sur l'importance des effets des expectatives pour les patients, étudiants et autres bénéficiaires sociaux; on doit mieux étudier la durée ou la répercussion à long terme des effets des expectatives. Quant aux hypothèses contraires ou alternatives, les critiques soulignent que plusieurs variables dans l'expérimentation ne sont pas contrôlées et que les effets de l'attente sont souvent dûs à une analyse imparfaite des données ou à une mauvaise qualité des mêmes données. Les commentaires faits sur les questions méthodologiques générales insistent sur la nécessité d'essayer de minimiser les effets des expectatives des investigateurs qui peuvent conduire l'investigation vers les conclusions qu'ils attendent. Finalement, beaucoup de questions spécifiques nécessitent un plus grand soin dans l'analyse statistique des données. Digérant plus ou moins les critiques qui leur ont été formulées, les auteurs concluent que presque tous les commentateurs croient à l'existence du phénomène des prophéties interpersonnelles et à leur importance dans l'expérimentation, comme dans les situations de la vie quotidienne. La plupart des commentateurs insistent également sur la nécessité de mieux étudier les processus de communication entre celui qui espère et la chose espérée et qui règlent les effets des expectatives. Les variables qui servent des expectatives doivent aussi être étudiées (37).

Postérieurement plusieurs auteurs ont tenté des synthèses plus ou moins bien réussies sur l'avalanche des études faites sur les effets des expectatives ou des prophéties interpersonnelles, sous les points ^{de vue} les plus divers. Ce sont les meta-

(37) Ibid., p. 415

analyses qui mettent en parallèle des investigations indépendantes dans l'intention d'inclure leurs résultats dans un group organique. Ainsi J. Dusek et G. Joseph ont fait la synthèse de 77 études, et ils sont arrivés à la conclusion que les plus diverses variables ont été considérées dans les expectatives, bien que certaines (comme le sexe des élèves) aient été moins traitées ou traitées sans rigueur (38). De son côté, S. Raudenbush résume 18 expériences, concluant que mieux les professeurs connaissent les élèves, moins les attentes ont d'influence; elles produisent plus d'effets quand les professeurs ne connaissent pas les sujets "expectés". On a confirmé aussi que les premières années scolaires sont les plus sensibles aux expectatives, mais on n'a pas confirmé l'importance du type de test de QI utilisé (individuel ou collectif) ni la façon dont l'administrateur a procédé (à l'aveuglette, ou avec connaissance) (39).

Dans la ligne d'une interprétation plus différentielle des effets des attentes, d'autres articles s'y incrivent, certains parmi eux avec la collaboration de Rosenthal lui-même, qui certainement a évolué de puis la publication de *Pygmalion à l'école*, en 1968, se rendant compte que le phénomène de la communication des attentes est plus complexe qu'il ne le pensait au début. Il faut considérer entre celui qui attend et celui dont on attend plusieurs variables, commençant par la personnalité de l'"attendant" et l'"attendu". Cette tentative de voir de plus près comment fonctionne l'intercommunication, a été une préoccupation aussitôt après la publication du livre de Rosenthal et Jacobson, comme l'étude de Meichenbaum et Bowers le démontre (40). Les auteurs n'ont travaillé qu'avec 14 filles en analysant les interactions professeur/élève. Les expectatives ont influencé différemment le comportement de chaque professeur: certains parmi eux ont augmenté les interactions positives et d'autres ont diminué les interactions négatives. D'où la nécessité de continuer l'observation, surtout au niveau des "interactions microscopiques" (41).

(38) Cf. "The bases of teacher expectancy: a meta-analysis", in *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75, (3), 327-346

(39) Cf. "Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as an function of the credibility from 18 experiments", in *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, (1), 85-97

(40) Cf. "A behavioral analysis of teacher expectancy effect", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1969, 13, (4), 306-316

(41) *Ibid.*, p. 316

Un article important de E. Babad, J. Inbar et R. Rosenthal (42), basé en grande partie sur les travaux précédents de Babad et Inbar, souligne l'importance des aspects différentiels des attentes selon s'il s'agit de professeurs influencés ou non (**biased and unbiased teachers**) et aussi selon les élèves en question. Les influences différentielles des attentes sont une fonction de la susceptibilité des professeurs au gauchissement de l'information (**susceptibility to biasing information**). Il faut

également distinguer entre les résultats positifs (effets Galatea) et les résultats négatifs (effets Golem) des attentes des professeurs. Les professeurs avec ou sans préjugés sont identifiés selon les traitements spéciaux au sujet des élèves. Tandis que les professeurs influencés obtiennent des résultats différents avec trois groupes d'élèves, ceux qui ne sont pas influencés obtiennent des résultats identiques avec les trois groupes. L'effet négatif (effet Golem) le plus consistant a été obtenu par des comportements dogmatiques des professeurs plus susceptibles de préjugés. On peut en conclure que les professeurs ne sont pas à égale mesure susceptibles de devenir des Pygmalions, ni les étudiants de devenir Galateas ou Golems, c'est-à-dire, d'obtenir des résultats positifs ou négatifs, parce que cela dépend non seulement de la personnalité du professeur mais aussi des élèves (43). L'étude met en valeur également la relation entre le dogmatisme, la susceptibilité à l'information et les effets des attentes, aussi bien que la relation et l'interaction entre le préjugé et l'attente qui favorise les élèves les mieux estimés face aux professeurs et nuit aux moins estimés, qui ont tendance à être traités plus dogmatiquement par les professeurs ayant des préjugés (44).

Un article plus récent et celui de J.E. Briphy (45) qui essaie de résumer tout ce qui a été dit sur les attentes scolaires, insistant sur la dimension différentielle. Bien que Merton ait déjà parlé en 1948 de **self-fulfilling prophecy** et K. Clark en 1965 des attentes des professeurs, c'est seulement avec la publication de **Pygmalion à l'école** que les expectatives des professeurs sont venues sur la scène éducative. Après

(42) Cf. "Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers", in *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, (4), 459-474

(43) *Ibid.*, p. 460

(44) *Ibid.*, p. 472

(45) Cf. "Research on self-fulfilling prophecy and teacher expectations", in *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75, (5), 631-661

cela, plus de 100 études ont été publiées par rapport à ce phénomène sur l'attitude des enseignants que l'auteur cherche à synthétiser et il cherche aussi à voir les implications pour l'investigation de l'enseignant. Beaucoup de professeurs alimentent les attentes sur les élèves, mais souvent elles ne produisent pas l'effet à cause du corrélatif "feedback"; en effet elles interagissent avec les croyances des professeurs eux-mêmes quant à l'enseignement et à d'autres variables et elles sont interprétées par les élèves de différentes façons, de telle manière que le même comportement du professeur peut produire un résultat différent sur les différents élèves. Brophy procède à une ample révision bibliographique en soulignant les variables à considérer telles que les caractéristiques, les attitudes et les croyances (Lieu de Contrôle) des professeurs et des élèves dans une interaction continue (46) et même les "réponses affectives" des étudiants aux tâches scolaires (47). Il peut aussi arriver que les attentes des élèves à l'égard des professeurs soient plus importantes que celles des professeurs à l'égard des élèves (48).

Le topique de l'auto-réalisation des prophéties dans la classe est beaucoup plus complexe qu'il ne le paraissait il y a dix ans (49). On a prouvé que l'influence des attentes négatives (effet Golem) est plus grande que celle des attentes positives (effet Galatea), avec les conséquentes implications pour l'enseignant. Mais il serait irréaliste de créer de hautes attentes artificielles qui pourraient provoquer un effet contraire (50). La réalité finit par s'imposer, bien qu'elle puisse se modifier progressivement et lentement.

D'autres études mettent en rapport les attentes interpersonnelles avec l'anxiété de "l'expectant", toujours dans une tentative d'interprétation différentielle des attentes (51). D'autres auteurs essaient de mieux comprendre les mécanismes qui font d'intermédiaires dans la transmission des attentes, n'arrivant pas toutefois à des conclusions précises. Par exemple, M. Rothbart et al., à travers une recherche un peu

(46) Ibid., p. 652

(47) Ibid., p. 656

(48) Ibid., p. 644

(49) Ibid., p. 654

(50) Ibid., p. 657

(51) Cf. par exemple A. Shimkunas, "Anxiety and expectancy Change: the effects failure and uncertainty", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976, 15, (1),

artificielle, ne sont pas arrivés à prouver que les élèves "privilégiés" ont reçu plus de renforcement que leurs camarades, bien que les professeurs leur aient attribué plus de temps, ce qui menait les "meilleurs" étudiants à parler davantage (52). La différence se trouve peut-être plus au niveau de la qualité de l'interaction professeur/élève, comme l'a suggéré P. Robovits et M. Maehr (53).

Nous devons encore faire allusion à un article récent de L. Jussim (54) qui présente une vision théorique et intégrante, mais pas exhaustive, de la littérature et des nombreux travaux empiriques sur les prophéties de la réalisation automatique (*self-fulfilling prophecies*), séparant, du point de vue pédagogique, trois aspects: développement des attentes des professeurs, traitement différentiel des élèves et conséquente réaction de ceux-ci aux attentes différenciées des professeurs. Les nombreux auteurs qui se sont penchés sur le sujet insistent généralement sur l'un ou l'autre aspect. Jussim, outre qu'il présente une vision globale du problème complexe que sont les attentes sur autrui, cherche à décrire les événements à chacun des stades. Il essaie aussi d'identifier les processus sous-jacents en cause et conduisant d'une étape à l'autre; finalement les conditions dans lesquelles les prophéties se vérifient ou pas, c'est-à-dire, le comment et le pourquoi de leur réalisation. L'auteur ouvre ainsi de nouvelles perspectives pour de futures investigations dans ce chapitre complexe de la psychologie sociale et éducationnelle.

Un article encore plus récent est celui de T. Good (55) qui essaie de résumer les "deux décades" de recherches sur les attentes en pédagogie. L'auteur insiste sur les aspects différentiels du point de vue du professeur et des élèves (surtout les *high* et *low achievers*), d'où l'importance aussi de la dimension affectivo-motivationnelle. Il y a beaucoup de facteurs "médiateurs" ou "modérateurs" dans le processus des attentes interpersonnelles, surtout dans leur communication (verbale et non verbale, consciente et inconsciente), ce qui complique les recherches et leur interprétation.

(52) Cf. "Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction", in *Journal of Educational Psychology*, 1971, 62, (1), 49-54

(53) Cf. "Pygmalion analysed: toward explanation of the Rosenthal-Jacobson findings", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, 19, (2), 197-203

(54) L. Jussim, "Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review", in *Psychological Review*, 1986, 93, (4), 429-445

(55) T.L. Good, "Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions", in *Journal of Teacher Education*, 1987, 38, 32-47

En concluant ce chapitre, nous pouvons affirmer que l'investigation de Rosenthal et Jacobson, présentée dans le livre *Pygmalion à l'école*, a suscité une vaste réaction et polémique, où les auteurs eux-mêmes sont entrés, surtout Rosenthal qui, avec Rubin, à essayé de résumer et d'interpréter, dix ans après la publication du livre, les études postérieures, Rosenthal a continué encore à publier d'autres articles complémentaires en collaboration avec d'autres auteurs. Actuellement, la plupart des auteurs sont d'accord pour attribuer de l'importance aux effets des attentes ou des prophéties interpersonnelles, mais pas d'une façon automatique et indifférenciée, au contraire, en cherchant à identifier et à mettre en valeur plusieurs variables intermédiaires ou modératrices du processus, de la part du professeur comme de la part des élèves, pour nous limiter à l'école; en effet ces variables sont aussi présentes entre l'investigateur et les "investigués", entre le cliniciens et les patients, entre le patron et les travailleurs, et même dans la vie quotidienne dans la relation humaine, commençant par la relation familiale, mari-épouse, parents-enfants. Cette interprétation différentielle nous amène à distinguer aussi les attentes naturelles ou réelles des attentes artificielles ou induites sans fondement. Dernièrement plusieurs études distinguent les attentes négatives (effet Golem) des attentes positives (effet Galatea), non pas qu'il soit moralement permis d'influencer par des préjugés négatifs les professeurs envers les élèves, mais étudiant l'importance du facteur race, position socio-économique, etc., sachant que naturellement les professeurs se laissent dominer par ces stéréotypes. Beaucoup d'autres études se sont centrées sur l'influence des attentes pour le succès scolaire (56). D'autres articles parlent indirectement de l'importance de l'attente dans la réalisation scolaire, en traitent du Lieu de Contrôle ou de l'attribution de responsabilités, en rapport avec le succès scolaire ou avec les difficultés de l'apprentissage (57). C'est ce que nous verrons au chapitre suivant.

(56) Cf. par exemple, S. Newick et Ch. Walter, "The Role of generalized and specific expectancies in determining academic achievement", in *Journal of Social Psychology*, 1974, 94, 275-280

(57) Cf. par exemple, C. Hill et K. Hill, "Achievement attributions of learning-disabled boys", in *Psychological Reports*, 1982, 51, 979-982

CHAPITRE III

INFLUENCE DE VARIABLES DE PERSONNALITE ET D'INTELLIGENCE SUR LES ATTENTES

Nous avons vu qu'il ne faut pas parler de l'influence ou de l'effet des expectatives en général ou en abstrait mais de façon différenciée, puisqu'il s'agit de relations interpersonnelles. Nous allons signaler quelques unes de ces variables, de la part des professeurs, des élèves, ou des deux.

Avant tout, les professeurs ont tendance à comprendre plus et mieux les aspects négatifs que les positifs chez les élèves. Et, comme nous l'avons vu, les expectatives négatives (effet Golem) influencent plus que les positives (effet Galatea). Il est possible aussi que les professeurs soient plus pessimistes qu'optimistes à l'égard des élèves, à cause de leur idiosyncrasie, ou sous la pression des stéréotypes sociaux. Selon une récente enquête faite à des professeurs dans les écoles primaires de France, 30% des enfants étaient considérés débiles par leurs professeurs. Si, d'après ce qu'a affirmé Rogers, le sujet réagit selon la façon dont il comprend la situation, plus que selon la situation objective, nous pouvons supposer que la tendance à voir la situation plus noire qu'elle ne l'est en réalité, n'est pas sans conséquences au niveau scolaire.

Les professeurs ont aussi tendance à marquer les élèves, surtout quand il s'agit de leur attribuer une étiquette négative, et les psychologues scolaires ne contribuent pas toujours à renverser cette tendance. Il serait bon que tous les deux suivissent le conseil de C. Chiland qui ordonne de négliger le QI en faveur de "l'épreuve de la réalité scolaire", c'est à dire, "si un enfant apprend bien avec un mauvais QI, il faut donner tort au mauvais QI" et, vice-versa, si un enfant n'apprend pas bien avec un bon QI, il faut le soigner (1). D'autre part, généralement les enseignants présentent une résistance au changement, ne se laissant pas facilement influencer par des données extérieures à leur expérience elle-même. Cela peut profiter à l'élève dont l'enseignant a une bonne opinion ("effet halo"), mais cela peut aussi lui nuire, dans le cas contraire.

Deci et al. ont fait des recherches sur l'influence de certains traits de

(1) *L'enfant de six ans et son avenir* (1983), p. 284

personnalité des professeurs et sur la manière de faire le cours. Déjà des études précédentes avaient démontré que les professeurs plus contrôleurs que promoteurs de l'autonomie des élèves développent en ceux-ci une plus faible motivation intrinsèque et moins d'auto-estime. Les auteurs exploitent les conditions qui mènent les professeurs à être plus contrôleurs, en leur imposant les règles de réalisation à atteindre. Tels professeurs parlent davantage, ils sont plus critiques, ils donnent plus d'ordre et ils permettent moins d'autonomie aux élèves que les professeurs à qui on a dit qu'il n'y avait pas de règles de "performance" dans l'enseignement. Déjà dans les études précédentes, les auteurs avaient remarqué l'influence de la personnalité selon son orientation vers le contrôle ou vers l'autonomie. Cette étude suggère que, quand le professeur se sent poussé par ses supérieurs pour atteindre certains modèles d'enseignement, il a tendance à devenir plus contrôleur dans la classe diminuant probablement la motivation intrinsèque des élèves et l'apprentissage, bien que les résultats de la recherche ne soient pas tout à fait concluants (2).

De la part des élèves (et aussi du professeur) il y a une série de variables qui font interférence dans les auto-expectatives et hétéro-expectatives, interagissant entre elles. En particulier, l'auto-estime, concept multifacetté et globalisant (en rapport avec l'auto-image et l'auto-concept) et grandement en corrélation avec les succès scolaires, dépend en partie du comportement du professeur, parce que l'image et l'appréciation que l'élève a de lui-même viennent en grande partie du succès scolaire et celui-ci du professeur (3). Beaucoup d'articles récents traitent cette variable par rapport à d'autres et aux résultats scolaires (4).

(2) Cf. "Effects of performance standards on teaching styles: behavior of controlling teachers", in *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, (6), 852-859

(3) Cf. M. Cherkaoui, *op. cit.*, p. 64

(4) Cf. G. Fitch, "Effects of self-esteem, perceived performance, and choice on causal attributions", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 16, (2), 311-315; cf. encore J. Bereck et D. Mettee, "Avoidance of continued success as a function of self-esteem, level of esteem certainty, and responsibility for success", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 22, (1), 98-107. Le périodique *Psiquiatria Clínica* a consacré récemment un numéro semi-monographique à la notion cognitivo-affective de l'auto-concept, le rapportant à l'auto-estime, à l'auto-image et encore aux expectatives - cf. en particulier A. Vaz Serra, "A importância do auto-conceito", in *Psiquiatria Clínica*, 1986, 7, (2), 57-66; A. Vaz Serra et al., "Relação entre auto-conceito e expectativas", *Ibid.*, 85-90

Une autre variable importante est le niveau de l'aspiration de l'élève: selon certaines études, les aspirations font corrélation avec le succès scolaire plus qu'avec le niveau intellectuel, excepté dans les couches les plus pauvres. Normalement dans une échelle de choix de tâches, ceux qui choisissent les tâches les plus difficiles ont un plus grand niveau d'aspiration. En général on vérifie que les garçons surestiment leurs capacités, tandis que les filles ont tendance à se sous-estimer.

La motivation pour la réalisation ou la nécessité de réalisation (motivation achievement / need for achievement), étudiée en particulier par McClelland, est en rapport aussi avec le succès scolaire et avec les expectatives, aussi bien que la motivation en général (5). Un article récent de A. M. Fontaine analyse les différences de la motivation pour la réalisation chez les adolescents, en fonction du sexe et du niveau socio-économique, distinguant les divers composants de la motivation pour la réalisation (motivation pour le succès, anxiété débilante et anxiété stimulante) et mettant en valeur l'importance "circulaire" des autres variables interférentes comme l'auto-concept, l'auto-estime et les expectatives (6).

L'attribution causale des responsabilités est une autre dimension ou concept très étudié actuellement et qui entre en corrélation également avec la réalisation scolaire et avec les expectatives. M. Claes, dans un article où il présente aussi la version française de l'échelle de Crandall (7), commence par nous donner les préalables de cette variable. La théorie de l'attribution causale analyse les processus cognitifs

-
- (5) Parmi les diverses recherches sur les motivations pour la réalisation, cf. L. Castenell, "Achievement motivation: An investigation of Adolescents achievement patterns", in *American Educational Research Journal*, 1983, 20, (4), 503-510; sur la corrélation entre les deux variables, cf. M. Ugoroghn et H. Walberg, "Motivation and Achievement: A quantitative synthesis", in *American Educational Research Journal*, 1979, 16, (4), 375-389; sur le Lieu de Contrôle avec un effet modérateur entre la réalisation et la motivation, cf. S. Wolk et J. Ducette, "The moderating effect of Locus of Control in relation to achievement-motivation variables", in *Journal of Personality*, 1973, 41, 59-70
- (6) Cf. "Motivação para a realização de adolescentes: perspectiv cognitivo-social das diferenças de sexo e classe social", in *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1985, 1, pp. 53-69
- (7) Cf. "L'évolution de l'attribution des causes des succès et des échecs au cours de la scolarité", in *Revue de Psychologie Appliquée*, 1981, 31, (4), 275-294

selon lesquels les individus interprètent les événements de la vie. Heider, qui a créé cette théorie, pense que les individus ne se limitent pas tout simplement à enregistrer les événements qui leur arrivent, mais ils essaient de les interpréter, en les attribuant à des causes précises. Elle propose un schéma d'attribution des causalités fondé sur "je veux" (facteurs personnels) et sur "je peux" (facteurs ambiants). Weiner, dans la lignée de Heider, groupe les déterminants de l'attribution selon deux dimensions centrales: Lieu de Contrôle interne et externe et l'aspect stable ou variable des déterminants. Ce concept d'attribution causale a encore été mis en rapport avec la motivation pour la réalisation, mais les résultats sont peu concluants (8). Traduisant en français et appliquant le test I.A.R. de Crandall, Claes a noté une évolution significative des indices d'attribution tout au long de la scolarité: l'attribution à des causes internes du succès ou de l'échec augmente progressivement tout au long de la scolarité initiale pour se stabiliser dans l'adolescence. D'ailleurs, l'attribution des causes du succès ou de l'échec présente des corrélations significatives avec la réalisation scolaire, mais seulement chez des garçons. Cependant, l'échelle d'attribution se montre indépendante des facteurs intellectuels, bien qu'elle soit en corrélation significative avec la motivation pour la réalisation, mais de nouveau, seulement chez les garçons (9).

L'un des concepts les plus étudiés aujourd'hui est celui de la **Dépendance - Indépendance à l'égard du champ** qui est en rapport avec le succès de l'élève (il influence les professeurs et les élèves ou le rapport entre les deux), et aussi avec les attentes, bien qu'il y ait peu d'études sur cette relation. Ce style cognitif est le plus étudié, trouvant son origine dans les études de Witkin et Asch sur la perception de la ligne verticale, mais qui ensuite s'est étendu à d'autres domaines même à l'éducation, à cause surtout de Witkin (dans la lignée gestaltiste) et de M. Huteau et d'autres. Les individus qui dominent mieux le contexte embrouillé (*embedded*)

(8) Ibid., pp. 276-277

(9) Ibid., p. 288-289. Cf. encore B. Weiner et al., "Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success", in *Journal of Personality*, 1976, 44, 52-68, où l'on étudie les deux concepts qui font des prédictions contraposées en ce qui concerne l'influence des facteurs sociaux qui sont à la base des attentes du succès. Cf. encore N. Ramanaiah et M. Adams, "Locus of control and attribution of responsibility for academic performance", in *Journal of Personality Assessment*, 1981, 45, (3), 309-

sont plus "indépendants" du champ et plus aptes que les "dépendants" qui imposent une structure à un champ non-structuré; les "indépendants" se montrent encore plus flexibles. C'est pourquoi les indépendants normalement obtiennent des scores plus élevés aux tests de QI qui exigent des opérations de déstructuration. En résumé, les indépendants sont plus analytiques et les dépendants plus globalistes, ce qui est important à cause des conséquences pour les méthodes d'enseignement et des techniques d'apprentissage, en particulier de la lecture, et même pour l'interprétation des expectatives, outre les autres variables de personnalité aussi importantes dans la situation scolaire: par exemple, les indépendants ont tendance à mieux contrôler leur vie affective, se défendant de l'anxiété à travers l'intellectualisation ou la projection, tandis que les dépendants utilisent plus la négation ou le refoulement. D'autre part, en général, les dépendants sont plus sociables (10). Selon une étude de Saracho et Dayton, les élèves avec des professeurs IC (indépendants du champ) ont obtenu de meilleurs résultats que ceux qui avaient des professeurs DC (dépendants du champ), au contraire du résultat d'autres investigations. Mais le rapport entre le style cognitif du professeur et de l'élève n'a pas été concluant (11). D'autres études comparent la dépendance - indépendance du champ avec le lieu de contrôle (12).

-
- (10) Cf. M. Huteau, , **Les conceptions cognitives de la personnalité**, PUF, 1985, pp. 186-193 et surtout son livre **Style Cognitif et personnalité: la dépendance - indépendance à l'égard du champ**, PUL, 1987
- (11) Cf. "Relationship of teachers cognitive styles to pupil's academic achievement gains", in **Journal of Educational Psychology**, 1980, 72, (4), 544-549.
- (12) Cf. par exemple H. Lefcourt et M. Telegdi, "Perceived locus of control and field dependence as predictors of cognitive activity", in **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 1971, 37, (1), 53-56, On peut voir d'autres styles cognitifs dans le livre organisé par L. Sperry, *op. cit.*, pp. 82-94. Sur la classification et l'organisation des styles cognitifs avec particulière référence à la dépendance - indépendance du champ, cf. M. Huteau, "Quelques questions à propos des styles cognitifs", in **Cahiers de Psychologie Cognitive**, 1985, 5, (6), pp. 625-638. Aussitôt après, dans le même périodique, il y a un article de D. Flahant qui essaie de classer les styles cognitifs - l'auteur préfère les appeler styles perceptivo-cognitifs - selon 5 critères: niveau de fonctionnement, spécialisation, différenciation, flexibilité, stabilité, cf. "Les styles perceptivo-cognitifs ou la différenciation psychologique: un glossaire et un cadre conceptuel", in **Cahiers de Psychologie Cognitive**, 1985, 5, (6), 639-666

Un autre concept encore plus étudié que le précédent est le **Lieu de Contrôle interne-externe**, une variable cognitive de la personnalité, selon le modèle d'apprentissage social, qui décrit le comportement en fonction des attentes et des renforcements. Il s'agit d'une expectative généralisée ou d'une croyance spécifique du contrôle de renforcement (de la situation) ou encore d'une perception et d'une représentation de la réalité: les internes qui croient maintenir le contrôle des événements ou qu'ils dépendent d'eux, tandis que les externes attribuent les événements plus au hasard, à la chance ou au pouvoir des autres, ayant tendance, de cette façon, à être plus fatalistes ou passifs. Il s'agit d'une approche interactionnaliste de la personnalité (interaction avec l'environnement).

Rotter a été l'initiateur de ce concept, intégrant les théories behavioristes avec celles du champ ou cognitivistes. Il établit certains postulats sur la personnalité: interaction avec l'environnement (la personne interprète les stimulus; l'environnement est "significatif"), importance du comportement social appris; unité de la personnalité; déterminants du comportement (traits de personnalité et ambiance); nature intentionnelle ou préméditée du comportement; importance des expectatives ou anticipation des personnes sur le renforcement (la compétence, venue de l'expérience, fait interférence avec les expectatives). Rotter a construit une échelle pour mesurer le LC et il l'a considérée unidimensionnelle, ce qui n'a pas été admis par d'autres auteurs qui la considèrent multidimensionnelle (13), bien qu'on discute s'il y a deux, trois, ou plusieurs facteurs. Les auteurs essaient de la compléter avec d'autres échelles, étant donné que Rotter ne distingue pas les résultats positifs des négatifs. Brewin distingue les deux aspects. A son tour, Levenson a construit une autre échelle en distinguant dans l'extériorité ceux qui attribuent les résultats au hasard ou à la chance de ceux qui les attribuent fondamentalement au pouvoir des autres (14). J. Rose

(13) Cf. par exemple I. Salehi. "La multidimensionnalité de l'échelle I-E de Rotter", in *Revue de Psychologie Appliquée*, 1983, 33, (3), 163-170

(14) Cf. H. Levenson, "Differentiating among internality, powerful others, and chance", in *Research with the Locus of control construct*, (Ed. H.K. Lefcourt). Academic Press, New York, 1981, pp. 15-63. J. Relvas et al., comparent les résultats obtenus entre un groupe d'étudiants universitaires portugais et des universitaires d'autres pays. Les auteurs n'ont pas complètement confirmé les résultats obtenus par Levenson quant à la séparation dans l'extériorité des facteurs dépendants des autres puissants ou du hasard, cf. "Resultados da aplicação da escala IPC de

et F. Medway ont construit une échelle plus spécifique pour contrôler la I-E des professeurs en rapport avec le succès des élèves (15). Les diverses échelles ont été confrontées entre elles, mais il n'y a pas unanimité dans les recherches quant au degré de corrélation des échelles entre elles et encore avec celles de l'attribution causale et avec celles de la motivation pour la réalisation, bien que ces échelles accusent des caractéristiques communes. Normalement le LCI est en rapport avec une plus grande motivation pour la réalisation, mais il se peut que quelqu'un soit très motivé pour le succès et qu'il soit externe, ou peu motivé et qu'il soit interne.

Ce qui nous intéresse le plus en ce moment, c'est le rapport entre le LC et la réalisation scolaire. Beaucoup d'études essaient de prouver le rapport entre l'"intérieurité" des élèves et le succès, avec de différentes nuances, selon le sexe (il semble que la I est en meilleur rapport avec le succès chez les garçons et la E chez les filles), selon l'âge (il semble qu'il y a un rapport plus étroit chez les enfants et chez les adolescents que chez les adultes), etc. D'autres études n'ont pas vérifié de rapports significatifs. Levenson applique son interprétation duelle de l'Extériorité à la réalisation scolaire, notant une corrélation plus négative avec l'Extériorité due au hasard, mais sans conclusions consistantes, parlant aussi d'une "extériorité défensive" et du Lieu de Contrôle vu comme résultat de certaines méthodes et non seulement comme prédiction du succès académique (16).

Findley et Cooper, en 1983, ont résumé 98 recherches sur le sujet, concluant qu'il existe en effet un rapport positif entre le LCI des élèves et le succès scolaire, bien qu'il y ait un ensemble de facteurs intermédiaires ou médiateurs du rapport (caractéristiques de la mesure du LC et de la réalisation scolaire, caractéristiques de la population, en particulier le sexe et l'âge) qui influencent le degré de relation,

Levenson a estudantes universitários" et "Análise factorial da escala de IPC de Levenson", in *Psiquiatria Clínica*, 1984,5, (3), et (4), pp. 119-124 et 197-202

(15) Cf. "Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome", in *Journal of Educational Research*, 1981, 74, 185-190. Il y a d'autres échelles pour les professeurs - cf. J.H. Barros-Oliveira et A.M. Barros-Oliveira, "Locus de Controle dos professores: relação com o tempo de serviço e o nível de ensino", (sous presse)

(16) Cf. Op. cit., pp. 45-48

mais pas particulièrement la réalité de cette même relation (17). Des investigations postérieures devraient éclairer si c'est le LC des élèves qui détermine la réalisation scolaire ou vice-versa (18). Le LC des professeurs en lui-même et dans son rapport avec le LC des élèves et avec le succès scolaire est encore peu étudié; cependant on peut supposer que les professeurs internes obtiennent de meilleurs résultats scolaires (19).

Outre les variables ci-dessus annoncées concernant les professeurs et les élèves, nous pourrions encore en indiquer d'autres, tel que le mécanisme de l'identification. On peut supposer que l'élève obtient de meilleurs résultats scolaires dans la mesure où il s'identifie plus avec le professeur; d'autre part, celui-ci provoque une meilleure identification s'il nourrit des attentes positives sur l'élève. Freud a donné de l'importance à ce concept, bien qu'il ait évolué quant à son interprétation, toujours par rapport à la phase oedipienne (20). Cependant il n'a pas fait d'applications de ce concept à l'éducation et à l'apprentissage, bien qu'il ait une importance déterminante à cet égard et même pour les attentes, simultanément comme cause et conséquence des mêmes. Une autre variable qui peut être dépendante des attentes est le dit **découragement appris** (*learned helplessness*) dont certaines études font la corrélation avec le Lieu de Contrôle (21). Nous devrions encore faire référence à beaucoup d'études sur l'anxiété supposant que les attentes peuvent aussi l'augmenter. Mais cela nous mènerait loin de l'objectif de notre travail.

(17) Cf. "Locus de control and academic achievement: literature review", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, 44, (2), 419-427

(18) Cf. A. M. Barros-Oliveira, "Locus de Controle: antecedentes e as suas relações com a realização escolar", in *Jornal de Psicologia*, 1985, 4, (4), 14-18; cf. aussi du même auteur la dissertation pour les preuves de capacité pédagogique et capacité scientifique, déjà cit.

(19) Cf. J. H. Barros-Oliveira et A.M. Barros-Oliveira, *art. cit*

(20) Cf. J. Florence, *L'identification dans la théorie freudienne*, F. U. Saint-Louis, Bruxelles, 1978

(21) Cf. D.S. Hiroto, "Locus de control and learned helplessness", in *Journal of Experimental Psychology*, 1974, 102, (2), 187-193. Cf. encore O. Zuroff, "Learned helplessness in humans: an analysis of learning processes and the roles of individual and situational differences", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, 39, (1), 130-146

Jusqu'ici nous avons parlé principalement de l'élève dans son rapport avec le professeur, ou vice-versa. Mais il y a un autre facteur important qui fait une grande interférence dans l'apprentissage et dans la réalisation scolaire de l'élève: il s'agit de la famille, surtout les parents, et plus particulièrement la mère. Les expectatives des parents, et surtout de la mère, sont déterminantes et elles peuvent être même plus importantes que celles des professeurs pour le succès scolaire ou dans la vie. Plusieurs auteurs déjà cités dans la 2.ème partie font une référence constante à l'importance de la mère pour l'avenir intellectuel de ses enfants. Les parents, et la mère d'une façon plus directe et primitive, peuvent signifier une grande impulsion pour l'apprentissage mais aussi un facteur inhibiteur. La mère peut vivre comme "parasite" à l'intérieur de l'enfant, ne le laissant pas être lui-même, mais plutôt l'image fantastique de la mère elle-même (22). Les mères frustrées ont tendance à projeter cette image sur leurs enfants en leur interdisant inconsciemment de les dépasser dans le savoir. Leurs expectatives inconscientes sur leurs enfants peuvent devenir des prévisions fatalistes. Ainsi les enfants deviennent (pseudo) débilés ou stupides ou ~~not-quite-good-enough-baby~~, en réalisant l'image "châtrée" que leurs mères ont d'elles-mêmes et qu'elles veulent voir réalisée dans leurs enfants; ils se soumettent donc à la "volonté" de leur mère pour sauver l'assurance de l'amour (23). Il est difficile de mesurer ces projections et identifications inconscientes, et il n'est pas légitime, comme dans le cas des professeurs, de créer des attentes ou des préjugés négatifs chez les mères envers leurs enfants. Cependant, il est possible de vérifier si les attentes positives, en particulier quant à la capacité de succès de leurs enfants, sont exactes.

Bien que la plupart des études sur le Lieu de Contrôle du point de vue pédagogique, considèrent la situation scolaire, il y en a aussi quelques-unes qui font référence à la famille, et plus particulièrement à la mère. J. Chapman et F. Boersma étudient les attitudes de la mère, le Lieu de Contrôle et les incapacités de l'apprentissage. Les enfants inhabiles présentent une perception plus "externe" du contrôle du succès que les enfants normaux; il n'y a pas, cependant, de différence entre les deux groupes quant au contrôle des échecs. Les mères des enfants avec des

(22) Cf. Rubenstein et Levitt, "Learning disabilities as related to a special form of mothering", in *Journal of Psychoanalysis*, 1977, 58, 45-55

(23) Cf. Berger et Kennedy, "Pseudobackwardness in children - maternal attitudes as an etiological factor", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1975, 30, 279-306

difficultés d'apprentissage avaient des réactions négatives envers leurs enfants et peu d'expectatives sur leur réussite scolaire. Les auteurs font des suggestions pédagogiques dans l'intention de développer un contrôle plus interne chez les enfants avec des difficultés scolaires et pour développer chez les parents ^{des} attitudes plus positives (24).

(24) Cf. "Learning disabilities, Locus de Control, and mother attitudes", in *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, (2), 250-258

CHAPITRE IV

IMPORTANCE DES ATTENTES DANS L'AUGMENTATION DU QI ET DANS LA REUSSITE SCOLAIRE (TRAVAIL PRATIQUE)

Nous avons décrit dans les chapitres antérieurs à cette 4.ème partie les résultats de l'investigation de Rosenthal et Jacobson dans *Pygmalion à l'école* ainsi que la polémique qui s'est déroulée autour de cette étude, des auteurs, et en particulier de Rosenthal, qui a continué à défendre l'importance des attentes dans l'apprentissage scolaire, tandis que d'autres auteurs n'ont pas confirmé les résultats, en même temps qu'ils soulèvent des problèmes à l'égard de la méthodologie et des conclusions de ces études.

Notre étude empirique prétend répliquer d'une certaine façon, le travail de Rosenthal et de Jacobson, bien que d'une façon plus simple, réduisant les variables indépendantes à deux: les attentes des professeurs à l'égard de quelques élèves, et l'âge des élèves (selon la classe où ils se trouvent). Les variables dépendantes ont été aussi réduites à deux: QI et classifications scolaires données par les professeurs aux élèves en lecture /écriture et mathématiques. Nous ne considérons pas deux autres variables indépendantes: le sexe qui normalement dans les recherches de ce type ne se présente pas comme variable d'effet significatif, et le statut socio-culturel (notre échantillon a été recueilli dans une ambiance pratiquement homogène de classe moyenne-inférieure).

D'autre part, nous avons travaillé avec trois groupes: l'expérimental (élèves à l'égard desquels ont été créées des attentes aux professeurs), l'autre de contrôle intraclasses traitées (élèves non "expectés" mais de la même classe que leurs collègues "expectés" - nous pourrions appeler ce groupe de contrôle relatif) et finalement un autre groupe de contrôle extraclasses traitées (que nous pourrions appeler groupe de contrôle absolu). A cet égard, notre "design" expérimental est plus rigoureux que celui de Rosenthal qui n'a utilisé qu'un groupe de contrôle intraclasses.

Nous sommes partis de deux **hypothèses** fondamentales:

- 1) Nous avons supposé qu'il y avait des différences significatives dans la croissance du QI et des Classifications Scolaires du pré-test au post-test chez les élèves "expectés" en relation au groupe de contrôle intraclasses et extraclasses traitées. On

prévoit également que les élèves du groupe de contrôle intraclasse traitées, c'est-à-dire les collègues des élèves "expectés" profitent aussi indirectement des expectatives.

Selon Rosenthal, les QI des élèves "expectés" par les professeurs ont augmenté d'une façon plus significative que ceux des collègues de la même classe, bien que ceux-ci aient aussi progressé d'une façon significative. Quant aux résultats scolaires, les différences ne se présentaient pas avec consistance. D'autres auteurs n'ont pas confirmé ces résultats.

2) Pratiquement tous les auteurs sont d'accord, même s'ils critiquent Rosenthal, que, si les expectatives artificielles produisent de l'effet, il est plus évident dans les premières classes ou chez les élèves plus jeunes. Nous prévoyons que la même chose se passe dans la situation portugaise (Les quatre classes de l'école primaire au Portugal équivalent pratiquement au CE et au CM en France, parce que le CP n'existe pas au Portugal).

4.1. METHODOLOGIE DE L'INVESTIGATION

4.1.1. Echantillon

Notre échantillon consiste en 188 élèves des quatre premières années de scolarité de 3 écoles primaires d'un village de l'arrondissement de V.N. de Gaia.

Pour une plus grande homogénéité de l'échantillon, les élèves pluri-redoublants ou dont l'âge dépassait de plus d'un an la moyenne d'âge dans chaque classe qui était sensiblement de 6,5 ans pour la 1.ère classe, de 7,5 pour la 2.ème etc., ont été exclus de l'investigation.

Nous avons utilisé 12 classes choisies au hasard pour être distribuées, également au hasard, parmi les trois groupes. Dans le groupe expérimental et de contrôle intraclasse traités il y avait 2 groupes par classe, et dans le groupe de contrôle extraclasse traitées il y avait 1 groupe par classe, ce qui donne un total de 12 classes.

La distribution de l'échantillon à travers les divers groupes et classes scolaires ("expectés", "non expectés" intraclasse, et "non expectés" extraclasse) se trouve au tableau 1.

Tableau 1: Distribution de l'échantillon par groupes et par classes

Classes	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total
1.ère	N 9	18	18	45
2.ème	N 10	26	10	46
3.ème	N 9	19	15	43
4.ème	N 12	27	15	54
Total	N 40	90	58	188

Groupe 1 (G1): groupe expérimental - élèves sur lesquels des expectatives ont été données aux professeurs (élèves 'expectés')

Groupe 2 (G2): groupe de contrôle au dedans des classes traitées avec des expectatives ou groupe de contrôle relatif (collègues des élèves expectés)

Groupe 3 (G3): groupe de contrôle extraclasses traitées ou groupe de contrôle absolu (classes sans traitement)

Tableau 2: Moyennes et écarts-types des QI et des Classifications Scolaires (CE) selon les divers groupes

	G1 (N=40)		G2 (N=90)		G3 (n=58)	
	M.	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P.
QI1	95.7	16.0	97.8	14.4	94.2	13.5
QI2	100.6	17.1	105.4	14.3	99.5	15.9
CE1	50.0	8.3	51.7	8.7	51.4	10.6
CE2	48.7	9.8	52.6	8.9	49.9	9.7

QI1 (valeurs de QI dans le pré-test - situation finale)

QI2 (valeur de QI dans le post-test - situation initiale)

CE1 (classifications en lecture et mathématiques données par les professeurs au commencement de l'année scolaire)

CE2 (classifications en lecture et mathématiques données par les professeurs à la fin de l'année scolaire)

4.1.2 Instruments

Pour obtenir le QI nous avons utilisé la NEMI (Nouvelle Echelle Métrique d'Intelligence), révision de R. Zazzo et al., adaptée et étalonnée pour la population portugaise par une équipe de psychologues sous la direction de J. Bairrão Ruivo (1). La NEMI donne un QI général ou global, ne spécifiant pas entre le QI verbal et le QI de performance, comme le fait la WISC, ou entre le QI verbal et le QI de raisonnement, comme le fait le TOGA de Flanagan (test collectif utilisé par Rosenthal et Jacobson dans leur recherche). Nous préférons un test individuel parce qu'il nous semble d'une plus grande rigueur dans la mesure malgré les difficultés inhérentes à son application, par exemple la lenteur. La NEMI est un test plutôt verbal et sensible au niveau culturel d'origine des élèves. D'autre part, contrairement à la WISC qui a été étalonnée pour le Portugal à travers un échantillon représentatif de toute la population (2), la NEMI fut étalonnée seulement avec un échantillon de Lisbonne. Malgré cela, nous la préférons parce qu'il s'agit d'un étalonnage plus récent et qu'elle est bien en relation avec le succès scolaire (3).

De toutes façons nous connaissons les limites inhérentes à tout test, surtout s'il est unique, comme l'avertit Binet lui-même (4). Aussi devons-nous donner plus d'importance à "l'épreuve de la réalité scolaire", conscients que, en cas de conflit avec le QI, les classifications scolaires ont généralement plus de crédit (5). Et ainsi (outre que le QI est une mesure de la capacité intellectuelle et pas proprement du rendement cognitif) au début et à la fin de l'année les professeurs ont été invités à noter les élèves sur une échelle de 1 à 5 en lecture / écriture et en mathématiques, puisque c'était les disciplines les plus représentatives.

Les professeurs connaissaient déjà les élèves de l'année antérieure à l'exception de ceux de la 1.ère classe, parce qu'il s'agissait d'un régime rotatif. Ainsi ils purent dès le début de l'année attribuer une classification aux élèves, et pour la 1.ère classe avant les vacances de Noël quand ils les connaissaient déjà suffisam-

(1) Cf. *Nova Escala Métrica de Inteligência*. Vol. I et II, Livros Horizonte, Lisboa, 1978 et 1980

(2) Cf. J. H. Ferreira Marques, *Estudos sobre a Escala de Inteligência de Weschler para crianças (WISC)*. Son application et son adaptation au Portugal. Lisboa, 1969

(3) Cf. *Nova Escala Métrica de Inteligência*. Vol. I, p. 139. Pour une meilleure compréhension de la nature de l'échelle, cf. les 2 vol.

(4) Cité par Zazzo et al., *Ibid.*, Vol. I, pp. 9-27

(5) Cf. C. Chiland, *L'enfant de six ans et son avenir*, 1983, p. 284

ment.

4.1.3. Méthode

Au début de l'année scolaire (octobre 1985) on fit passer le test de la NEMI aux élèves de 3 écoles. On donna aux professeurs un éclaircissement par écrit en présentant le test comme capable de prévoir la possibilité qui a un élève de faire un plus grand progrès ("épanouissement" ou "démarrage" intellectuel) dans un avenir proche. Quand les résultats du test furent connus, dans deux groupes de chaque classe environ le tiers des élèves furent présentés aux professeurs comme ayant obtenu un score supérieur au test et ayant donc grandes possibilités et probabilités de progrès intellectuel au long de l'année. Il s'agissait d'une sélection fictive, parce que faite au hasard. On demanda encore aux professeurs de ne rien communiquer aux élèves, ni aux parents. Le choix des classes expérimentales avec des attentes aux professeurs fut fait au hasard, les 4 autres classes non traitées avec des attentes fonctionnant comme groupe de contrôle absolu. A la fin de l'année scolaire (juin 1986) l'application du test de la NEMI fut renouvelée pour une nouvelle évaluation du QI.

Au début et à la fin de l'année on demanda également aux professeurs qu'ils se prononcent sur le rendement scolaire des élèves en lecture / écriture et mathématiques en une échelle de 1 à 5. Il est évident que les professeurs classifièrent les élèves avant qu'on leur communique les attentes pour ne pas influencer les résultats.

Nous avons encore pensé créer un autre groupe expérimental où des attentes seraient données directement à quelques élèves au lieu que ces attentes leur arrivent indirectement à travers les professeurs, mais ce serait compliquer l'analyse, et avec des enfants on obtiendrait difficilement le secret. On pourrait encore imaginer un quatrième groupe où les attentes seraient simultanément communiquées aux professeurs et aux élèves. En tout cas, la communication directe aux élèves, plus qu'un effet Pygmalion (Pygmalion est le professeur qui "tombe amoureux" de ses élèves) serait un "effet Oedipe" (On avait prédit à Oedipe qu'il tuerait son père et cette prophétie se manifesta fataliste) ou, mieux encore, "effet Galatée"; en effet il s'agit d'attentes positives contrairement à l' "effet Oedipe" qui pourrait aussi être appelé, selon la légende; "effet Golem" (prophétie négative). De toute façon, le problème est d'expliquer comment l'intéressé (élève) pressent les attentes des professeurs, à qui on a demandé de garder le secret, ou comment ceux-ci les communiquent indirectement à l'élève.

de variance uni-factorielle (méthode Oneway) (6) entre les valeurs de Q12 dans les trois groupes (tableau 3). On n'a pas constaté de différences statistiquement significatives, ce qui dénote une certaine homogénéité des groupes au départ. De leur côté, les valeurs obtenues au Q12 (tableau 4) montrent des différences presque significatives entre les groupes ($p=.052$). Une analyse postérieure des contrastes (tests Scheffé) a montré une différence significative entre le G2 et le G3, en faveur de celui-là ($p=.05$) (7).

En ce qui concerne les Classifications Scolaires au début de l'année (CE1) on n'a pas trouvé de différences statistiquement significatives entre les divers groupes (tableau 5). A la fin de l'année (CE2) il n'y avait pas non plus de différence significative (tableau 6), bien que la probabilité trouvée se situe près de la signifiante ($p=.057$). L'analyse postérieure des contrastes a révélé une différence significative ($p=.05$) entre le G2 et le G1, en la faveur de celui-là.

Pour constater la différence dans les résultats de Q1 et CE du pré-test au post-test, nous avons procédé à divers analyses (t test) (tableau 7). Pour le Q1 nous avons trouvé des effets très significatifs identiques dans les trois groupes ($p=.001$). Pour le rendement scolaire, on n'a pas trouvé de différence significative du début à la fin dans les trois groupes.

Etant donné qu'à travers l'analyse t test nous avons trouvé des différences significatives dans les résultats de Q1 du début à la fin de l'année dans les trois groupes, nous avons essayé d'analyser l'évolution du pré-test au post-test. L'apprentissage est calculé par la différence entre les valeurs réelles du post-test et les valeurs estimées, données par la ligne de régression des résultats du post-test, une fois qu'on connaît ceux du pré-test; on obtient ainsi l'apprentissage "résiduel". On a procédé, pour cela, à une analyse de variance (Oneway) des valeurs de cette évolution entre les trois groupes (tableau 8). La différence quant à l'évolution dans les divers groupes ne s'est pas montrée significative. Le même processus statistique fut utilisé pour les Classifications Scolaires afin de constater si l'apprentissage entre les trois groupes avait été significativement différent. Pour pouvoir faire des analyses de variance dans ce cas, on a procédé à la transformation de l'échelle ordinale (les notes étaient attribuées par les professeurs sur une échelle entre 1 et

(6) Pour toutes les analyses statistiques nous avons utilisé le programme SPSS, version 9, 1984 - Centre d'Informatique de l'Université de Porto.

(7) La machine n'ayant pas le symbole \leq nous avons utilisé le signe - pour signifier "plus petit".

Tableau 3: Analyse de variance du QI1 dans les trois groupes

Source	g.l.	M.Q.	F	p
Intergroupes	2	235.3	1.126	.33
Intragroupes	185	209.0		

Tableau 4: Analyse de variance du QI2 dans les trois groupes

Source	g.l.	M.Q.	F.	p	Contrastes entre les groupes
Intergroupes	2	713.5	3.012	.052	2/3 *
Intragroupes	185	236.9			* p(.05)

Tableau 5: Analyse de variance des CE1 dans les trois groupes

Source	g.l.	M.Q.	F	p
Intergroupes	2	40.7	.478	.62
Intragroupes	185	85.2		

Tableau 6: Analyse de variance des CE2 dans les trios groupes

Source	g.l.	M.Q.	F.	p	Contrastes entre les groupes
Intergroupes	2	251.7	2.909	.057	2/1 *
Intragroupes	185	86.5			* p(.05)

Tableau 7: Différences entre le QI1 et le QI2 et entre le CE1 et CE2 dans les trois groupes

G1 (N = 40)

	M.	D.P.	t	p
QI1	95.7	16.0	3.42	.001
QI2	100.6	17.1		
CE1	50.0	8.3	1.21	.235
CE2	48.7	9.8		

G2 (N = 90)

	M.	D.P.	t	p
QI1	97.8	14.4	6.43	.001
QI2	105.4	14.3		
CE1	51.7	8.7	1.26	.210
CE2	52.6	8.9		

G3 (N = 58)

	M.	D.P.	t	p
QI1	94.2	13.5	3.41	.001
QI2	99.5	15.9		
CE1	51.4	10.6	1.36	.178
CE2	49.9	9.7		

Tableau 8: Analyse de variance des résultats de l'évolution de QI dans les trois groupes

Source	g.l	M.Q.	F	p
Intergruppes	2	187.6	1.674	.19
Intragruppes	185	112.0		

Tableau 9: Analyse de variance des résultats de l'évolution des CE dans les trois groupes

Source	g.l	M.Q.	F	p	Contrastes
Intergruppes	2	152.0	3.416	.035	2/1 * 2/3 *
Intragruppes	185	44.5			* $p < .05$

5) en une échelle d'intervalle. Supposant la distribution normale sous-jacente à l'échelle ordinale, on a défini chaque classe par un point moyen donné en une échelle réduite (notes sigma ou zeta), et on a changé cette échelle par l'échelle T (échelle type) avec une moyenne de 50 et un écart type de 10. On a trouvé une différence significative entre les groupes ($F/2,185 = 3.416$; $p < .05$) (tableau 9), les contrastes ayant également révélé un effet significatif ($p < .05$) en faveur de G2 en relation à G1 et G3, ce qui est évident étant donné que le G2 a augmenté du pré-test au post-test, tandis que les autres ont diminué.

4.2.2 Résultats des QI et des Classifications Scolaires des divers groupes selon l'âge des élèves (classe scolaire)

Après avoir analysé les divers groupes (expérimental, de contrôle relatif et de contrôle absolu) indépendamment de l'âge (ou de la classe), nous procédons maintenant à l'analyse différentielle des résultats dans les trois groupes selon la classe scolaire fréquentée, de façon à apprécier la seconde hypothèse.

Les moyennes et les écarts types des QI et des classifications scolaires au début et à la fin de notre intervention, distribués en classes dans le groupe 1, se trouvent dans le tableau 10.

Quant au QI1 (pré-test), on constate que la moyenne est plus basse dans la 1.ère classe et plus élevée dans la 4.ème, la même chose se produisant dans QI2 (post-test). Quant à l'évolution de QI du début à la fin de l'année on observe une plus grande croissance dans la 1.ère classe.

En ce qui concerne les Classifications Scolaires (CE), les professeurs au début de l'année ont attribué les moyennes les plus élevées à la 1.ère classe et les plus basses à la 4.ème. A la fin de l'année la cotation de la 1.ère classe est encore la plus élevée, la plus basse étant celle de la 2.ème. Considérant la croissance du début à la fin de l'année, on ne l'a constatée que dans la 4.ème, et elle a baissé sensiblement dans les autres classes.

Les moyennes et les écarts types des QI et des CE au cours des deux moments du traitement, distribués parmi des classes du Groupe 2, se trouvent dans le tableau 11.

Au pré-test c'est la 4.ème classe qui a atteint la moyenne la plus élevée dans QI, tandis que la plus basse a été constatée dans la 1.ère classe. Dans le post-test, de nouveau la 4.ème classe a présenté la moyenne la plus élevée suivie de la 1.ère classe. Quant à l'augmentation du début à la fin de l'année, elle a été plus sensible dans la

Tableau 10: Moyennes et écarts-types des résultats au QI1 et aux CE du G1 par classes

	1.e (N = 9)		2.e (N = 10)		3.e (N = 12)		4.e (N = 12)	
	M	D.P.	M	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P.
QI1	85.8	6.7	88.5	13.5	92.0	7.1	118.9	16.1
QI2	95.2	5.3	91.4	17.2	99.2	10.7	113.3	20.2
CE1	51.4	8.5	48.9	12.0	51.3	5.0	48.7	7.2
CE2	50.3	10.7	47.3	11.8	47.4	9.6	49.6	8.4

Tableau 11: Moyennes et écarts-types des résultats au QI1 et aux CE du G2 par classes

	1.e (N =18)		2.e (N = 26)		3.e (N = 19)		4.e (N = 27)	
	M	D.P.	M	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P.
QI1	97.2	8.9	96.0	11.4	94.8	14.4	105.0	17.4
QI2	103.9	11.4	102.5	16.3	103.2	10.9	110.7	15.1
CE1	55.0	5.9	47.2	9.5	51.7	5.8	53.7	9.7
CE2	54.6	9.9	50.8	8.0	49.6	6.5	55.0	9.8

Tableau 12: Moyennes et écarts-types des résultats au QI1 et aux CE du G3 par classes

	1.e (N =18)		2.e (N = 10)		3.e (N = 15)		4.e (N = 15)	
	M	D.P.	M	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P.
QI1	87.6	9.8	94.4	13.0	95.1	11.8	101.2	16.3
QI2	93.8	9.8	104.9	15.9	99.9	17.3	102.3	19.4
CE1	47.7	10.0	47.4	7.4	51.0	9.2	58.7	11.3
CE2	48.4	10.7	49.4	7.2	48.2	7.6	53.8	11.1

1.ère classe. suivie par la 3.ème.

Quant au CE la moyenne la plus élevée au début de l'année fut attribuée par les professeurs aux élèves de la 1.ère classe, tandis qu'à la fin de l'année c'est la 4.ème classe qui présentait la moyenne la plus haute, suivie aussitôt par la 1.ère classe. Si nous considérons la croissance au long de l'année, tandis que la 2.ème et la 4.ème classe ont augmenté sensiblement dans l'apprentissage, la 1.ère et la 3.ème ont baissé.

Les moyennes et les écarts des QI et des CE dans les deux situations d'intervention, distribués par classes dans le groupe 3, se trouvent dans le tableau 12.

En ce qui concerne le QI1 la moyenne la plus élevée appartient à la 4.ème classe et la plus basse à la 1.ère, tandis que dans QI2 c'est la 2.ème classe qui présente la moyenne la plus élevée, et c'est aussi dans cette classe qu'on a constaté une augmentation supérieure dans les résultats du pré-test au post-test, suivie par la 1.ère classe.

Quant au CE, la moyenne supérieure au début et à la fin de l'année se constate dans la 4.ème classe. Si nous considérons l'évolution de l'apprentissage, tandis que la 1.ère et la 2.ème classe ont augmenté, la 3.ème et la 4.ème ont diminué sensiblement du début à la fin de l'année.

Pour vérifier si les résultats au début et à la fin de l'année scolaire, entre les divers groupes par classes, étaient statistiquement significatifs, c'est-à-dire, si les divers groupes et classes sont partis et arrivés diversifiés, on a procédé à des analyses de variance (oneway) par classes. Cette analyse a groupé la 1.ère et 2.ème classes, d'une part, et la 3.ème et 4.ème, de l'autre, pour augmenter le nombre d'effectifs et parce qu'il y avait intérêt à analyser les premières classes versus les dernières.

Tableau 13: Analyse de variance des résultats du QI1 dans les trois groupes pour la 1.ère et 2.ème classes

Source	g.l.	M.Q.	F	p	Contrastes
Intergroupes	2	422.9	3.647	.03	2/1 *
Intragroupes	88	115.9			$p < .05$

Tableau 14: Analyse de variance des résultats du QI2 dans les trois groupes pour la 1.ère et 2.ème classes

Source	g.l.	M.Q.	F	p	Contrastes
Intergroupes	2	696.4	3.691	.03	2/1 *
Intragroupes	88	188.7			$p < .05$

Tableau 15: Analyse de variance des résultats des CE1 dans les trois groupes pour la 1.ère et 2.ème classes

Source	g.l.	M.Q.	F	p
Intergroupes	2	72.3	.843	.43
Intragroupes	88	85.7		

Tableau 16: Analyse de variance des résultats des CE2 dans les trois groupes pour la 1.ère et 2.ème classes

Source	g.l.	M.Q.	F	p
Intergroupes	2	149.8	1.636	.20
Intragroupes	88	91.6		

Quant au QI et pour la 1.ère et la 2.ème classe, l'analyse de variance présente une valeur significative quant aux trois groupes ($F(2,88)=3.647$; $p=.05$) (tableau 13). Une analyse complémentaire des contrastes a révélé une différence significative ($p=.05$) entre le G2 et le G1, en faveur de celui-là. Dans le post-test on a vérifié une différence significative entre les groupes ($F(2,88)=3.691$; $p=.05$) avec des contrastes également significatifs ($p=.05$) du G2 par rapport au G1, en faveur de celui-là (tableau 14).

Quant aux Classifications Scolaires, toujours pour les premières classes, la situation ne s'est pas montrée significativement différenciée ni au début, ni en fin d'année (tableau 15 et 16).

En ce qui concerne la 3.ème et la 4.ème classe, quant au QI on ne trouve pas de différences significatives ni au pré-test, ni au post-test (tableaux 17 et 18), et la même chose se passe quant aux CE (tableaux 19 et 20).

Afin d'évaluer les éventuelles différences dans les valeurs de QI et dans les CE entre le pré-test et le post-test dans les divers groupes et dans les classes scolaires groupées, on a procédé à des analyses statistiques (*t test*).

Quant à la 1.ère et la 2.ème classe et pour le QI, la différence du pré-test au post-test s'est montrée significative dans le groupe expérimental (G1) ($t=2.81$; $g.l.=18$; $p=.05$) et très significative dans le groupe intraclasses traitées (G2) ($t=5.19$; $g.l.=43$; $p=.001$) et dans le groupe de contrôle extraclasses traitées (G3) ($t=3.51$; $g.l.=27$; $p=.002$). Au contraire, dans les Classifications Scolaires, on n'a trouvé de différences significatives dans aucun groupe des premières classes (tableau (21)).

Pour la 3.ème et 4.ème classe, quant au QI, la différence calculée dans le G1 ne s'est pas montrée statistiquement significative (bien qu'elle soit près de la signifiante), tandis que dans le G2 elle s'est présentée très significative ($t=3.95$; $g.l.=45$; $p=.001$). Dans le G3 il n'y a pas eu signifiante. Quant aux Classifications Scolaires, les G1 et G2 n'ont pas présenté de différences significatives entre les moyennes du début à la fin de l'année, au contraire du G3 où l'on a découvert des effets significatifs ($t=2.69$; $g.l.=29$; $p=.05$), mais en sens décroissant du début à la fin de l'année (tableau 22).

Etant donné que dans le *t test* nous trouvons des différences significatives entre les moyennes du pré-test au post-test dans certains groupes et classes et parce que l'analyse doit considérer, pour vérifier l'apprentissage, la différence entre les valeurs estimées et les valeurs réelles, à travers la ligne de régression, nous avons

Tableau 17: Analyse de variance des résultats du QI1 dans les trois groupes pour la 3.ème et 4.ème classes

Source	g.l.	M.Q.	F	p
Intergruppes	2	170.7	.667	.51
Intragruppes	94	256.1		

Tableau 18: Analyse de variance des résultats du QI2 dans les trois groupes pour la 3.ème et 4.ème classes

Source	g.l.	M.Q.	F	p
Intergruppes	2	428.8	1.636	.20
Intragruppes	94	262.1		

Tableau 19: Analyse de variance des résultats du CE1 dans les trois groupes pour la 3.ème et 4.ème classes

Source	g.l.	M.Q.	F	p
Intergruppes	2	156.5	2.007	.14
Intragruppes	94	78.0		

Tableau 20: Analyse de variance des résultats du CE2 dans les trois groupes pour la 3.ème et 4.ème classes

Source	g.l.	M.Q.	F	p
Intergruppes	2	122.7	1.464	.23
Intragruppes	94	83.8		

Tableau 21: Différences entre le QI1 et le QI2 et entre les CE1 et les CE2 dans les trois groupes pour la 1.ère et la 2.ème classes

G1 (N = 19)

M. D.P. t p

QI1	87.2	10.6	2.81	.012
QI2	93.2	12.8		
CE1	50.1	10.3	1.07	.298
CE2	48.7	11.0		

G2 (N = 44)

M. D.P. t p

QI1	94.7	10.5	5.19	.001
QI2	103.1	14.4		
CE1	50.4	9.0	1.66	.104
CE2	52.4	8.9		

G3 (N = 28)

M. D.P. t p

QI1	90.0	11.3	3.51	.002
QI2	97.8	13.2		
CE1	47.6	9.0	.84	.410
CE2	48.8	9.5		

Tableau 22: Différences entre le QI1 et le QI2 et entre les CE1 et les CE2 dans les trois groupes pour la 3.ème et la 4.ème classes

G1 (N = 21)

	M.	D.P.	t	p
QI1	103.3	16.3	2.01	.059
QI2	107.2	17.9		
CE1	49.8	6.3	.70	.494
CE2	48.7	8.8		

G2 (N = 46)

	M.	D.P.	t	p
QI1	100.8	16.9	3.95	.001
QI2	107.6	13.9		
CE1	52.8	8.3	.10	.918
CE2	52.8	8.9		

G3 (N = 30)

	M.	D.P.	t	p
QI1	98.1	14.3	1.39	.175
QI2	101.1	18.1		
CE1	54.9	10.8	2.69	.012
CE2	51.0	9.8		

Tableau 23: Analyse de variance des résultats de l'évolution du QI dans les trois groupes pour la 1.ère et 2.ème classes

Source	g.l.	M.Q.	F	P
Intergroupes	2	72.8	.647	.52
Intragroupes	88	112.5		

Tableau 24: Analyse de variance des résultats de l'évolution des CE dans les trois groupes pour la 1.ère et 2.ème classes

Source	g.l.	M.Q.	F	P
Intergroupes	2	82.6	1.757	.17
Intragroupes	88	47.0		

Tableau 25: Analyse de variance des résultats de l'évolution des QI dans les trois groupes pour la 3.ème et 4.ème classes

Source	g.l.	M.Q.	F	P
Intergroupes	2	165.2	1.466	.24
Intragroupes	94	112.7		

Tableau 26: Analyse de variance des résultats de l'évolution des CE dans les trois groupes pour la 3.ème et 4.ème classes

Source	g.l.	M.Q.	F	P
Intergroupes	2	97.3	2.328	.10
Intragroupes	94	41.8		

procédé à l'analyse de variance (Oneway) pour vérifier si l'augmentation dans le QI ou l'apprentissage dans les Classifications Scolaires se présentaient statistiquement différenciés dans les trois groupes.

Quant à la 1.ère et 2.ème classes il n'y a pas eu de différences significatives dans l'augmentation du QI entre les divers groupes (tableau 23); la même chose se passe quant à l'apprentissage relativement aux Classifications Scolaires (tableau 24). La même situation s'est vérifiée quant à la 3.ème et 4.ème classes, soit en rapport au QI (tableau 25) ou quant aux CE (tableau 26).

Finalement nous avons procédé à une analyse de variance bifactorielle (procédure Anova) en considérant les trois groupes et les premières classes versus les dernières.

Quant au QI l'augmentation du pré-test au post-test ne s'est pas montrée significative ni au niveau des groupes ni des classes; il n'y a pas non plus un effet significatif dans l'interaction entre les variables (tableau 27).

Quant aux CE, l'apprentissage du début à la fin de l'année s'est montré significatif parmi les divers groupes ($F(2,185)=3.390$; $p=.05$) les contrastes ayant manifesté une supériorité significative ($p=.05$) du G2 par rapport au G1 et au G3 étant donné que le premier a augmenté et les derniers ont diminué. Dans les classes on n'a pas vérifié d'effet significatif, ni dans son interaction avec les groupes (tableau 28).

4.3. DISCUSSION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans la discussion que nous entreprenons maintenant sur l'interprétation des données et des analyses présentées, les références bibliographiques seront limitées à l'essentiel, puisque dans les chapitres I et II de cette 4.ème partie nous avons déjà résumé les conclusions principales de l'étude de Rosenthal et Jacobson dans *Pigmalion à l'école* et les recherches subséquentes sur les attentes.

La variable indépendante la plus importante de notre travail, a été le traitement de certains élèves. choisis aléatoirement ou au hasard, avec des attentes aux professeurs.

La 1.ère hypothèse que nous avons émise faisait référence à l'importance des attentes créées sans fondement chez les professeurs au sujet de certains élèves sélectionnés au hasard. On prévoyait également que les autres camarades des mêmes classes profiteraient aussi indirectement de l'attitude positive du professeur envers les collègues "privilegiés". Au contraire de ce qui était prévu, la première partie de

Tableau 27: Analyse de variance de l'évolution du QI dans les trois groupes et pour la 1.ère et 2.ème classes versus la 3.ème et 4.ème classes

Source	g.l.	M.Q.	F	p
Groupe	2	185.5	1.647	.20
Classe	1	127.0	1.128	.29
Interaction	2	52.5	.466	.63

Tableau 28: Analyse de variance de l'évolution des CE dans les trois groupes et pour la 1.ère et 2.ème classes versus la 3.ème et 4.ème classes

Source	g.l.	M.Q.	F	p	Contrastes
Groupe	2	150.3	3.390	.036	2/1 *
Classe	1	108.0	2.438	.12	2/3 *
Interaction	2	29.6	.669	.51	* $p < .05$

l'hypothèse ne s'est pas vérifiée. Les analyses statistiques effectuées n'ont pas différencié quant au QI, les élèves "expectés" du reste des camarades du groupe de contrôle intraclasse et du groupe de contrôle extraclasses: tous ont augmenté significativement du pré-test au post-test. Quant aux Classifications Scolaires, tandis que dans le groupe de contrôle relatif il y a une augmentation, dans le groupe expérimental et dans le groupe de contrôle absolu on a assisté à une diminution.

Probablement, le fait que les expectatives directes n'aient pas produit l'effet expéré peut être dû au fait que la sélection, faite au hasard, des élèves expectés soit tombée sur des élèves moins doués que ceux du groupe de contrôle relatif (contrairement à l'échantillon de Rosenthal et Jacobson) (8) comme on peut voir par les moyennes de QI dans le pré-test et par les classifications attribuées par les professeurs au début de l'année scolaire. Mais l'explication la plus vraisemblable sera de penser, comme d'autres auteurs, que les expectatives artificielles ou sans fondement "in re", induites chez des professeurs qui connaissent déjà leurs élèves, ne l'emportent pas sur l'opinion déjà formée, parce que peut-être les professeurs ne colorent pas affectivement les expectatives; au contraire, dans ces circonstances, et en les recevant froidement, les expectatives peuvent provoquer un effet inverse, comme les auteurs de *Pygmalion à l'école* ont déjà constaté (9) puisque les professeurs ont tendance à classer plus rigoureusement les élèves présentés comme "privilegiés" et capables de meilleurs résultats. Peut-être cela explique-t-il qu'au lieu d'augmenter, les Classifications Scolaires diminuent du début à la fin de l'année, tandis que le QI, plus indépendant de l'attitude du professeur, a augmenté aussi significativement dans le groupe expérimental que dans les autres groupes de contrôle.

La deuxième partie de l'hypothèse, c'est-à-dire, que le groupe de contrôle intraclasse, où il y avait des élèves expectés, serait aussi bénéficié par l'attitude positive de leur professeur, elle s'est vérifiée en dénotant peut-être que les professeurs récompensent les élèves non expectés aux dépenses des expectés qui ont désappointé leurs expectatives. Il est intéressant de noter que plus que dans le QI c'était dans la réalisation scolaire, directement appréciée par les professeurs, que le groupe de contrôle intraclasse s'est distancié du groupe expérimental.

Quant à la deuxième hypothèse qui prévoyait une plus grande augmentation du QI et un meilleur apprentissage chez les élèves expectés plus jeunes ou des premières

(8) Cf. *op. cit.*, p. 213

(9) Cf. *op. cit.*, pp. 157-160

classes, elle s'est à peine confirmée partiellement. En effet, c'est dans le groupe de contrôle intraclasse traitées que nous avons vérifié une plus grande différence significative quant au QI du pré-test au post-test, que ce soit dans les premières ou dans les dernières classes. Pour les Classifications Scolaires l'apprentissage a été meilleur dans les premières classes, mais pas statistiquement significatif.

Dans le groupe expérimental, l'augmentation dans le QI a aussi été plus grande dans les premières classes surtout dans la 1.ère. Au contraire, dans les classifications scolaires les résultats n'ont pas été consistants et on a trouvé une diminution dans toutes les classes, sauf dans la 4.ème.

Le fait que nous ayons rassemblé les classes deux par deux pour des raisons d'analyse statistique ne nous permet pas de mieux décrire le comportement de chaque classe quant au QI et quant aux Classifications Scolaires. Nous ne pouvons pas affirmer avec certitude que les élèves les plus jeunes ont mieux profité des attentes quant au QI, peut-être parce qu'au début ils avaient déjà une moyenne plus basse que le groupe de contrôle relatif et absolu. La situation est encore plus ambiguë quant aux Classifications Scolaires.

4.4 CONCLUSIONS ET SUGGESTIONS

Après l'analyse et la discussion des résultats, nous pouvons résumer les conclusions les plus concrètes de notre travail, indiquer des limitations et donner quelques suggestions pour des recherches postérieures.

Quant aux conclusions principales, selon les deux hypothèses formulées initialement:

- 1) Nous n'avons pas vérifié l'importance des attentes induites chez les professeurs au sujet de certains élèves tirés au hasard. Le groupe de contrôle intraclasse a mieux progressé que le groupe expérimental.
- 2) Nous n'avons non plus vérifié clairement un plus grand progrès des enfants plus jeunes bien que l'on ait vérifié une tendance pour cela.

Ce travail possède des limitations, la première desquelles inhérente à des investigations de ce type et qui est d'ordre déontologique: sera-t-il permis d'alimenter des attentes artificielles chez les professeurs au sujet de certains élèves? Bien qu'il s'agisse d'attentes positives (il serait illégitime de créer des attentes négatives) la situation n'est pas tout à fait justifiée, parce que de toute façon les professeurs sont trompés et ils peuvent se sentir déçus si les élèves ne correspondent pas aux attentes, ayant tendance, par réaction, à les punir. Au

delà de tout cela, leurs camarades non-attendus partent en situation d'infériorité. Mais, malgré tous ces inconvénients, et conscients que, d'une façon ou d'une autre, tous les professeurs (comme tous les éducateurs ou tout le monde) ont à l'avance des préjugés au sujet des enfants, ou d'autres personnes, souvent fondés sur le statut social ou sur d'autres stéréotypes, nous ne pensons pas que des investigations de ce genre soient impropres. Si les attentes sont créées en vue d'un plus grand progrès de l'intéressé et sans dommage pour les tiers, nous pensons qu'il est permis de continuer avec des expériences de cette nature qui peuvent colmater des décalages sociaux. Une manière de ne nuire à personne dans la classe, serait de créer des attentes au sujet de tous les élèves, en confrontant les résultats avec les autres classes sans traitement.

Comme dans n'importe quelle recherche, mais ici peut-être plus, il y a beaucoup de variables (parasites) qui échappent au contrôle et qui peuvent mieux expliquer les résultats que les variables (indépendantes) maintenues sous contrôle. Aussi, au contraire de Rosenthal, et pour des raisons de simplifications, nous n'avons pas fait un nouveau contrôle de la situation au milieu de l'année, répétant le test d'intelligence et demandant aux professeurs de classer à nouveau les élèves. Ainsi, nous méconnaissons si l'avancement ou le retrait a lieu plutôt au début ou à la fin de l'année scolaire. Ceci peut être une autre lacune de notre travail, bien qu'il faut éviter de trop troubler le déroulement normal de l'école (ce contrôle du temps, fait par Rosenthal, n'a pas eu de résultats concluants).

Finalement nous pouvons nous permettre certaines suggestions pour de futures études:

- 1) Bien que les attentes créées aux professeurs n'aient pas eu d'effet, on peut insister sur des études de ce genre, peut-être en choisissant pas les élèves aléatoirement, comme nous l'avons fait, parce que le sort est tombé, au hasard, sur certains élèves plus retardés, ce qui pourrait mener les professeurs à discréditer les tests et les psychologues. On pourrait, en partie, éviter cette situation de conflit, en sélectionnant des élèves avec un quotient d'intelligence moyenne, rejetant les peu et les très doués. Les attentes pourraient aussi être alimentées chez des professeurs qui ne connaissent pas les élèves. Ou alors utiliser des attentes plus naturelles avec fondement "in re", peut-être en disant aux professeurs de sélectionner les élèves les plus doués, sans violenter la nature des choses;
- 2) D'autres études peuvent essayer d'alimenter des attentes directement chez les élèves conjointement chez les professeurs, ou même sans les professeurs. En effet, il y a des études qui prouvent que la manipulation d'expectatives positives induites directement

chez les élèves résulte mieux, ce qui viendrait prouver que le centre d'interprétation et de convergence de toutes les attentes sur lui alimentées est l'intéressé lui-même, qui réagit plus ou moins positivement (10);

3) Naturellement les élèves alimentent aussi des expectatives à l'égard des professeurs; ces attentes pourraient aussi être contrôlées, puisque les élèves se portent aussi comme des Pygmalions dans la classe. Il est de toute façon simpliste de se centrer uniquement sur le professeur et sur la dynamique unidirectionnelle des attentes de haut en bas, quand en réalité on assiste à une dynamique bidirectionnelle ou interactionnable (11);

4) Considérant l'importance décisive de l'élève lui même, il serait bon de le traiter différemment, c'est-à-dire, d'étudier aussi sa personnalité cognitive et même globale, à travers le Lieu de Contrôle, la dépendance-indépendance du champ, son autoconcept son anxiété, etc. Le même au sujet des professeurs, en observant jusqu'à quel point le Lieu de Contrôle du professeur ou son style cognitif s'accorde efficacement ou se heurte à celui des élèves et vice-versa en vue du bon fonctionnement des attentes;

5) Etant donné l'importance fondamentale de la famille pour le succès ou l'échec scolaire, on pourrait analyser la situation en créant aussi des attentes aux parents, les confrontant avec celles des professeurs, contrôlant si c'est le père ou la mère le plus efficace, si l'influence des attentes des parents a des interférences et dans quelle mesure, avec le sexe et l'âge de l'enfant, etc. Il est certain que les parents donnent une plus grande charge affective (et alors une plus grande force) aux expectatives qui ne sont pas seulement des croyances ou des représentations cognitives, mais où l'influence du facteur affectivo-motivationnel est déterminant, selon la ligne générale de notre travail. Nous sommes convaincus qu'un travail conjugué des parents et des professeurs pourrait se superposer au fatalisme de la classe sociale qui stigmatise à l'avance les enfants ou les élèves moins favorisés, bloquant l'intelligence et l'apprentissage; quand les enfants sont pauvres, on devait leur donner le pain du corps mais aussi le pain de l'âme, qui est la confiance et l'amour.

6) On suggère un travail de ce genre avec des élèves plus âgés, de l'école secondaire,

(10) Cf. M. Rappaport e H. Rappaport, "The other half of the expectancy equation: Pygmalion", in *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67, (4), 531-536

(11) Cf. R. Feldman et T. Prohaska, "The student as Pygmalion: effect of student expectation on the teacher", in *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, (4), 485-493

pour confronter les résultats avec les élèves de l'école primaire;

7) Il serait bon de vérifier aussi jusqu'à quel point les attentes fournies au sujet des capacités intellectuelles se répercutent également sur le comportement ou la personnalité globale des élèves. On pourrait aussi conduire une étude en sens inverse, c'est-à-dire, créer des attentes sur un meilleur comportement de l'élève, et voir jusqu'à quel point cela se répercute sur la capacité d'apprentissage;

8) Bien que la variable sexe ne se soit pas montrée déterminante dans beaucoup d'études, il serait toujours utile de la contrôler chez les élèves, comme chez professeurs. Plus important encore est le statut socio-culturel des enfants; dans notre étude il était plus ou moins homogène, mais il serait intéressant de vérifier si les attentes ont plus d'effets dans les classes inférieures, moyennes ou élevées;

9) Il est désirable, après les études génériques, où il doit toujours y avoir le maximum de circonspection dans la généralisation des résultats, de procéder à une analyse plus approfondie de certains cas, en étudiant mieux l'élève, le professeur, les parents et d'autres variables interférentes et intégrantes;

10) Il serait intéressant, comme Rosenthal et Jacobson l'ont fait, de suivre les élèves "expectés" et de vérifier si après un an, ou éventuellement après une période plus longue, l'influence des attentes se maintient encore, même si les professeurs ont changé;

11) Dans la tentative d'expliquer la communication non-verbale des expectatives du professeur à l'élève, les auteurs de *Pygmalion à l'école* parlent d'influence ou de communication "subtile", "secrète", "cachée", "non intentionnelle", "involontaire" et même "inconsciente" (12). Malgré la tendance comportementiste - cognitiviste des auteurs et bien qu'ils parlent de refoulement et de plus d'attention aux élèves "expectés", ils ont trouvé des difficultés dans l'interprétation de la communication des expectatives des professeurs aux intéressés. Nous pensons qu'il s'établit une relation inconsciente et affective entre les deux pôles et, s'il n'y a pas cette syntonie, les attentes n'aboutissent à aucun résultat. Mais d'autres études seraient nécessaires pour mieux contrôler le processus de communication et la force des variables affectivo-motivationnelles dans ce processus considérant les attentes non seulement du point de vue cognitif mais aussi affectif, engageant toute la personnalité de l'"expectateur" et d'"expecté" et son interaction consciente et inconsciente dans la situation d'attente.

(12) Cf. op. cit., p. 17 et 57. Dans la p. 59 les auteurs utilisent quatre fois l'expression "involontairement"

CONCLUSION GÉNÉRALE

Bien que nous ayons, à la fin de chaque partie, et en particulier de chaque chapitre, essayé de résumer ce qui avait été dit jusqu'alors, nous allons synthétiser les idées principales, en suivant l'ordre de notre travail, ce qui nous rendra plus facile une vision d'ensemble. A la fin, nous mettrons aussi en relief les conclusions les plus importantes de notre recherche sur le terrain.

Ayant consacré la 1.^{ère} partie à l'étude de la relation entre l'affectivité et l'intelligence, confrontant Freud et Piaget, mais donnant la priorité à l'interprétation psychanalytique des processus cognitifs, dans toutes leurs dimensions, nous avons commencé par montrer que la psychanalyse a un statut épistémologique et gnoséologique qui lui permet de contribuer d'une façon valable à l'explication de l'origine, de l'évolution et du dysfonctionnement de l'intelligence et de l'apprentissage, et plus particulièrement de son fonctionnement. Gressot, au lieu de "théorie psychanalytique de la connaissance" préfère parler de "problématique psychanalytique de la pensée" ou simplement de "psychologie psychanalytique de la pensée". Il parle du "paradoxe de la connaissance" entre les processus primaire et secondaire, entre l'affectivité et l'intelligence, entre le narcissisme et l'objectivité. Les difficultés de la psychanalyse pour élaborer une théorie de la connaissance cohérente peuvent être dues à une formulation incomplète du processus primaire.

Nous pensons que la confrontation entre Freud et Piaget est positive pour les deux systèmes, en particulier pour la compréhension des processus cognitifs, l'épistémologie pouvant fonctionner comme un pont entre les deux auteurs. Piaget, bien qu'il se soit éloigné progressivement de la psychanalyse, qui au début l'avait séduit et inspiré, n'a jamais coupé radicalement le cordon ombilical avec la science de l'inconscient, bien qu'il n'ait pas suivi son évolution et qu'il n'ait guère connu l'Ego Psychology. Même pendant les dernières années de sa vie, Piaget affirmait la possibilité d'unir les deux théories dans une "psychologie générale" plus apte à expliquer totalement les phénomènes psychiques.

Conduits par Piaget lui-même, beaucoup d'autres auteurs tentèrent de confronter et de rapprocher les systèmes freudien et piagétien. Odier et Mauco défendirent même la fusion des deux, tandis que d'autres auteurs furent en faveur de la complémentarité, partant de points de vue différents et avec des méthodes d'analyse plus ou moins rigoureuses, se montrant à différents degrés enthousiastes et optimistes quant aux

possibilités et aux résultats pratiques de la convergence des deux plus grands auteurs de la psychologie du développement. Peut-être le plus grand mérite dans la tentative de présenter une psychanalyse plus rigoureuse, en particulier du point de vue épistémologique et gnoséologique revient-il à D. Rapaport, suivi de M. Grossot. Anne Freud représente le point de vue génétique en psychanalyse, bien qu'elle se montre réticente quant aux tentatives de rapprochement entre Freud et Piaget. Il en est de même pour J. Anthony qui déconseille le syncrétisme. P. Wolf, Gouin-Décarie (avec une étude plus rigoureuse), Cobliner, Dolle et d'autres croient en la complémentarité des deux théories, malgré les inévitables oppositions et contradictions. Tran-Thong et Jalley sont d'avis qu'on gagnerait plus, à confronter les deux auteurs avec Wallon qu'entre eux. Wallon pourrait servir de pont ou de mortier entre Freud et Piaget.

Piaget a critiqué très tôt le "pansexualisme" freudien, l' "opposition fictive" entre l'inconscient et le conscient; en effet ce sont des aspects ou des dimensions complémentaires. Cependant il parle aussi d' "inconscient cognitif" et de "refoulements cognitifs" parallèles aux affectifs. Il donne encore une interprétation différente de l'oubli, du narcissisme, du choix de l'objet, du surmoi. Comme Freud il étudie particulièrement le symbolisme, forme pré-logique de pensée, bien qu'il lui attribue une genèse et une fonction différentes. Là où Piaget s'attarde le plus longtemps dans sa confrontation avec Freud, c'est au sujet de la relation entre l'intelligence et l'affectivité, lui consacrant même un Cours à la Sorbonne. Malgré les aspects "irréductibles", il considère les deux facteurs "indissociables" et "complémentaires". Il s'agit de la même personne, en même temps possédée de sentiments, d'émotions et d'intelligence. Il n'y a pas d'affectivité pure, ni d'intelligence pure, bien que l'une ou l'autre de ces dimensions puisse prévaloir dans les opérations psychiques. L'affectivité fonctionne comme énergie ou énergétique (essence) et l'intelligence comme structure (moteur). L'affectivité favorise ou défavorise le fonctionnement cognitif, mais elle ne forme ni ne modifie les structures intellectives. Il n'existe pas à proprement parler de "structures affectives", qui ne sont que le versant cognitif de la relation du sujet avec les autres personnes. En tout cas, il s'agit, insiste Piaget, de "deux faces de la même pièce".

La vision holistique du comportement humain présentée par Piaget ne satisfait pas totalement, pouvant être considérée comme tendancieuse, c'est-à-dire l'affectivité finit par se diluer dans l'intellectualité ou du moins elle devient une humble servante au service de l'intelligence, qui a la part du lion. Piaget considère parfois les personnes uniquement comme des objets "exceptionnellement intéressants", n'accordant pas d'importance au facteur conflit. Malgré ce réductionnisme sporadique, en général il

maintient l'équilibre, respectant l' "interaction constante et dialectique" entre l'affectivité et l'intelligence bien que, à l'intelligence appartienne toujours la structuration des sentiments. Freud faisant cette synthèse, commettrait le péché inverse. Peut-être Wallon a-t-il été moins partial et sa théorie peut-elle conduire à une plus grande harmonie entre les diverses dimensions de l'être humain, en particulier à l'égard de la dimension affectivo-cognitive. Quant à nous, nous pouvons affirmer qu'il n'existe à proprement parler ni intelligence, ni affectivité, mais que toutes les deux sont des dimensions ou des aspects de la personne qui pense et qui apprend, parce qu'elle aime et qu'elle est motivée et que, d'autre part, elle aime parce qu'elle est intelligente. C'est toute la personne qui apprend.

Après avoir parlé à plusieurs reprises d'intelligence, nous nous sommes efforcés de comprendre de plus près sa signification et son origine, ainsi qu'un des facteurs principaux qui est la mémoire et l'apprentissage. La vision psychanalytique a prédominé de nouveau, confrontée une fois encore avec Piaget qui affirme que le mot intelligence est "un peu vague et assez dangereux". Il la définit essentiellement comme "adaptation". L'intelligence commence par être un ensemble de réflexes, puis des "actions circulaires" de plus en plus complexes, jusqu'à la représentation de l'objet, en passant ensuite par la phase pré-opératoire, jusqu'à la période opératoire concrète et formelle. Freud, à son tour, parle surtout de la pensée et du "plaisir intellectuel", dans la ligne du plaisir sexuel; la curiosité sexuelle est projetée dans la curiosité scientifique. L'intelligence commence par être hallucination et aussi négation comme forme d'intelligence primitive. Son origine remonte à la constitution du moi et, avec lui, du processus secondaire et du principe de réalité. Freud parle de "pulsion de savoir", "pulsion de contempler", "pulsion d'investigation". L'insatisfaction de ces instincts conduit à l'hallucination et ensuite à la représentation de l'objet absent, représentation qui est à l'origine de la pensée.

Quant à la mémoire, Piaget s'est préoccupé davantage de sa genèse et de son organisation progressive, la considérant liée à la conservation des schémas sensorio-moteurs et opératoires et aussi à la fonction symbolique. Freud associe davantage la mémoire à une motivation inconsciente: on mémorise et on retient mieux ce qui intéresse et ce qui n'est pas frustrant, ou encore on oublie (refoule) ce qui est cause d'anxiété. Freud étudie en particulier l'oubli, à commencer par l'amnésie que nous avons de notre enfance, provenant de refoulements précoces. L'origine de la mémoire est aussi mise en relation avec l'attention et l'apparition de la conscience; les "systèmes mnésiques" ou "les vestiges mnésiques paraissent" être à l'origine de la conscience.

La plupart des manuels sur les théories d'apprentissage ignorent la psychanalyse,

mais elle pourrait donner un caractère plus différentiel et dynamique à la compréhension de l'apprentissage, fruit de l'intelligence et de l'affectivité. Les concepts freudiens fondamentaux de "principe de plaisir" et "principe de réalité", de compulsion pour la répétition, d'anxiété et d'autres, peuvent aider à une meilleure compréhension des mécanismes profonds de l'apprentissage, où les facteurs affectivo-motivationnels jouent un rôle déterminant, particulièrement dans leur inhibition et leur perturbation.

Pour une meilleure compréhension de l'intelligence et des processus affectifs nous avons traité brièvement du symbole et du langage. Freud n'étudie pratiquement que la symbologie onirique (sexuelle) interprétant son contenu latent comme contenus sexuels refoulés. Piaget, est attentif à leur processus dans la genèse et l'évolution de l'intelligence plus qu'aux contenus sémiotiques. Chez Freud il est difficile d'expliquer comment le symbole évolue vers la pensée, tandis que pour Piaget il est l'expression de la pensée pré-opératoire, où l'assimilation prédomine sur l'accommodation. Quant au langage, il est pour Piaget la condition nécessaire, bien que non suffisante, pour la formation de structures de classes et de relations. Ontologiquement l'intelligence précède le langage, mais celui-ci conditionne le développement de l'intelligence. Freud commence par s'intéresser au "langage onirique" qui s'exprime de façon symbolique. Mais il se dit aussi séduit par la "magie du mot" et parle fréquemment de "représentations de mots" en relation avec la genèse de la pensée et du langage. Il insiste aussi sur l'importance fondamentale des facteurs affectifs et inconscients pour le bon fonctionnement du langage ou pour son dysfonctionnement (par exemple, dans les "lapsus").

Pour mieux éclairer encore le concept d'intelligence et de ses relations avec l'affectivité, nous nous sommes référés à la créativité, concept susceptible de diverses interprétations, pouvant signifier quelques traits de personnalité ou alors le processus de création. La créativité semble peu liée à l'intelligence. On discute sa relation avec la névrose. Quant à l'interprétation de la dynamique ou des motivations qui assistent au créateur, la psychanalyse a son mot à dire. Freud n'a jamais formulé à proprement parler une théorie organique sur la créativité, mais il insiste sur quelques idées qui permettent de mieux comprendre cette expression de l'intelligence. Elle peut signifier suppression ou adoucissement du refoulement, "grande capacité de sublimation", sentiments d'omnipotence, l'artiste étant doué d'un "pouvoir mystérieux".

Après avoir abordé le fonctionnement affectivo-cognitif de l'intelligence, nous nous sommes penchés dans la 2.ème partie essentiellement sur son dysfonctionnement et sur son inhibition. Il ne s'agit pas vraiment d'entités ou de nosologie différente,

mais de graduations différentes du même processus perturbé. Une chose est l'inhibition de l'intelligence ou de la pensée, une autre est son non-fonctionnement ou son fonctionnement déficient, mais il dépend du degré d'inhibition et de perturbation; l'inhibition peut être aussi un trouble. Aussi est-il licite de rapprocher ces divers paradigmes ou expressions plus ou moins pathologiques de l'intelligence. Le mauvais fonctionnement intellectuel peut arriver au non-fonctionnement, mais celui-ci n'est jamais total, mais plutôt un symptôme de dysfonctionnement. La psychanalyse parle plutôt d'inhibition intellectuelle, tandis que la psychologie cognitive et du comportement préfère parler de difficultés, de troubles ou d'incapacités d'apprentissage.

L'interprétation psychanalytique de l'inhibition intellectuelle se montre parfois ambiguë, mais nous pouvons la considérer comme symptôme ou syndrome d'un tableau plus ample de troubles de toute la personnalité; reflet de relations perturbées avec la mère dès la première enfance; mécanisme de défense ou d'adaptation du moi pour l'équilibre de la personnalité (le sujet s'interdit de penser pour ne pas mettre en cause les fondements de la personnalité); suite du refoulement de la sexualité et même de la masturbation infantile; restriction des "usures" du moi aux prises avec d'autres conflits; réflexe d'inhibition de la curiosité sexuelle ou de la scopophilie dans la première enfance. Melanie Klein, qui donne une interprétation différente ou du moins complémentaire de celle de Freud, insiste essentiellement sur l'importance déterminante de la figure maternelle dès les premiers mois de l'enfant.

Ensuite nous avons établi un rapport entre l'inhibition intellectuelle et la personnalité, permettant une étude plus différentielle de cette dernière. Avant tout, Freud affirme que la femme est plus inhibée parce qu'elle est plus refoulée dans sa curiosité intellectuelle pendant l'enfance, à cause des préjugés sociaux. Le narcissisme est également désigné par beaucoup d'auteurs (Freud considère aussi la femme plus narcissique que l'homme) comme responsable de l'inhibition intellectuelle: le narcissique ne veut pas être touché dans ses sentiments d'omnipotence et pour cela il ne s'aventure pas dans l'étude. Nous avons vu encore que les diverses névroses (phobiques, obsessionnelles, hystériques), les déformations du moi et les (pré)psychoses maniaco-dépressives ou schizoïdes atteignent, d'une façon plus ou moins grave, le fonctionnement intellectuel, provoquant des perturbations dans l'apprentissage.

La pseudo-débilité ou la pseudo-imbécillité est un syndrome plus grave du dysfonctionnement intellectuel. C'est une donnée de l'expérience, confirmée par la psychométrie, qu'il y a des élèves avec un QI supérieur à la moyenne mais qui n'obtiennent pas de succès scolaires. Du point de vue psychanalytique cette notion est

interprétée comme érotisation de la pensée, l'étude assumant la valeur symbolique d'investigation sexuelle (scopophilie) d'où l'angoisse due à la peur de castration. Cela peut aussi signifier une défense contre l'agressivité que le savoir pourrait provoquer de la part des formateurs. Pour M. Mahler l'imbécillité permettrait à l'enfant de devenir "invisible", pouvant avoir ainsi accès à la vie intime des parents.

Un autre phénomène de trouble intellectuel et cognitif est celui des "doués sans réussite". L'interprétation de Newman et al. sur "ceux qui peuvent mais ne veulent pas", se fixe sur une mauvaise ou déviée réalisation avec la mère; elle valorise quelques expressions de l'enfant, tandis qu'elle méprise les autres. Après avoir décrit le phénomène, des points de vue les plus divers et selon les divers degrés et nuances, nous nous penchons plus longuement sur l'attribution causale ou les facteurs étiologiques à la base des divers troubles "mathématiques", privilégiant les facteurs dynamiques, et commençant par suivre les divers stades évolutifs: oral ("absorption" de connaissances liée à l'ingestion d'aliments - "anorexie intellectuelle"), anal (inhibition intellectuelle comme forme d' "obstipation"), phallique (étudier peut signifier exhibition du "phallus" épistémologique, d'où la crainte de castration et l'inhibition intellectuelle qui en résulte), oedipien (la tension oedipienne, dominée par une haute charge libidineuse et agressive, suivie de culpabilité et de crainte de castration, peut se rallumer dans la situation d'étude, capable d'invoquer des fantasmes de concurrence avec les parents et les professeurs, d'où la perturbation et l'inhibition de l'apprentissage). Freud associe fréquemment aussi le refoulement sexuel dans la première enfance au refoulement postérieur de toute curiosité ou désir de savoir ou "plaisir de regarder". Il y a donc des auteurs qui se réfèrent à la scopophilie en relation avec l'inhibition intellectuelle, en particulier D. Allen qui a étudié le "voyeurisme" et l'exhibitionnisme en relation aux troubles intellectuels. Le fonctionnement intellectivo-cognitif est mis également en parallèle avec divers mécanismes de défense, en particulier avec le refoulement, mais aussi avec la sublimation, la formation réactive, la rationalisation, l'identification et d'autres mécanismes que le moi emploie avec un succès plus ou moins grand pour se défendre des conflits, mais qui peuvent nuire et bloquer le fonctionnement normal de l'intelligence.

Beaucoup d'auteurs, pour interpréter l'inhibition intellectuelle, se concentrent d'une façon particulière sur la relation mère-enfant, et on peut affirmer qu'en grande partie la mère est l'enfant. Freud a insisté essentiellement sur la figure paternelle; M. Klein sur la figure maternelle. Nous nous sommes efforcés de comprendre le couple sacré mère-enfant. La mère est la figure la plus déterminante dans tous les sens dès les premiers jours de l'enfant (de même que son absence est néfaste) aussi pour l'ap-

prentissage scolaire.

Traitant quelques inhibitions spécifiques, toujours du point de vue psychanalytique, nous avons étudié en particulier la phobie de l'école (qui peut se concrétiser par la crainte du professeur, des devoirs et des examens) et la dyslexie / dysgraphie, sans cependant approfondir ce thème, qui est en dehors de la sphère de notre travail, bien qu'en grande partie l'insuccès scolaire s'identifie avec des difficultés dans le langage oral et écrit. L'interprétation kleinienne de la dyslexie trouve dans les lettres des symboles sexuels qui suscitent chez le lecteur des angoisses qui bloquent la fonction normale de lire. Il en est de même pour la symbologie des nombres et des opérations arithmétiques-acalculie) et pour d'autres disciplines scolaires (grammaire, histoire, géographie, dessin).

Comme en toute autre tentative de solution du problème, il est nécessaire de diagnostiquer l'étiologie de l'inhibition intellectuelle et d'autres perturbations intellectuelles. Suivant les causes, il y aura plus ou moins de possibilités thérapeutiques. Et comme les causes résident souvent en des attitudes négatives des professeurs et des parents, ce sont eux qui en grande partie ont dans la main la clé de la solution du problème.

Après avoir parlé du fonctionnement normal et "anormal" de l'intelligence et des processus cognitifs, dû en grande partie à sa dépendance ou à son étroite relation avec l'affectivité, nous l'avons mieux concrétisé dans l'apprentissage scolaire, nous concentrant sur le succès et sur l'insuccès scolaire. Il s'agit d'un syndrome d'une étiologie complexe, dépendant de l'âge, des relations de l'enfant avec les professeurs et avec les parents, et de bien d'autres circonstances particulières et conjuguées. L'échec peut se cacher derrière la médiocrité, la "paresse", le manque d'attention, les "maladies" physiques et psychiques, la peur ou la fuite de l'école, l'échec aux examens. L'échec peut même se cacher derrière des succès "paradoxaux" et passagers. Il y a des insuccès vrais et faux, globaux et spécifiques. Les auteurs, selon leurs théories scientifiques, et même idéologiques, ont une interprétation holistique ou ils mettent davantage l'accent sur tel ou tel facteur (enfant, professeur, parents, société).

L'enfant-élève est le centre de convergence et d'interprétation de toutes les forces qui agissent et interagissent sur lui, en particulier les professeurs et les parents. Il est le point le plus haut de ce triangle sacré (enfant-enseignants-parents); il dépend des deux points de la base, mais ceux-ci sont aussi influencés par lui, en une interaction continuelle. Ainsi, seule une interprétation globale ou holistique des résultats scolaires est-elle légitime ou, si l'on veut, une inter-

prétation systémique et inter-système. Cependant c'est l'enfant-élève lui-même la variable la plus importante, en grande partie contrôlée, mais aussi contrôlant les autres. L'enfant est un tout, avant tout somatique et neurophysiologique et l'on doit considérer tous les facteurs de l'intelligence (perception, attention, mémoire, raisonnement, verbalité, créativité, etc.) et de la personnalité (l'intelligence fait partie de la personnalité, avec l'affectivité, la motivation, etc.). En grande partie le succès ou l'insuccès scolaires dépendent du caractère normal ou plus ou moins névrotique de l'enfant et aussi de son ton émotivo-motivationnel qui peut varier selon l'âge et selon d'autres circonstances. Même le QI est sujet à diverses vicissitudes par lesquelles passe l'enfant et peut changer au long des années. La "névrose d'échec" est encore liée au narcissisme, aux conflits oedipiens non résolus et revécus, aux pulsions scopophiliques et exhibitionnistes et à d'autres traits plus ou moins pathologiques de la personnalité.

D'autres auteurs attribuent une influence décisive pour la réussite scolaire à l'école et en particulier à la figure du professeur qui influence d'une façon déterminante le climat affectif de la classe, la motivation des élèves et la compréhension intellectuelle. C'est pourquoi beaucoup d'études se sont attachées à la personnalité du professeur, étudiant surtout son Locus de contrôle et la Dépendance-Indépendance à l'égard du champ, pour voir l'influence que ces variables exercent en relation aux mêmes variables de la part des élèves. Ce qui compte chez le professeur, c'est le savoir, le savoir enseigner, et le savoir être, la personnalité étant peut-être plus importante que la compétence scientifique et les stratégies de d'enseignement. De la personnalité du professeur dépend en grande partie la relation pédagogique avec les élèves, qui est essentiellement une relation de transfert: l'enfant revit dans les professeurs ses relations primordiales avec les parents, et le professeur revit dans les enfants son enfance. La relation éducative ascendante ou descendante est perturbée par des conflits libidineux et agressifs inconscients. D'où l'importance de la "sensibilité relationnelle inconsciente" ou du "dialogue des inconscients" (Mauco) dans l'éducation. Parmi les qualités attribuées au bon professeur, les élèves insistent plus sur celles de nature affective (sympathie, etc.) que celles de nature intellectuelle (compétence, méthode). C'est pourquoi tout le monde n'est pas apte à cette fonction; l'intelligence ne suffit pas. Avant tout, on devrait élucider les raisons pour lesquelles quelqu'un se décide pour l'enseignement, au moins à un niveau profond: désir de pouvoir (autoritarisme), exhibitionnisme, identification avec l'enfant, paternalisme, tendances homosexuelles ou sadiques, compensations à la jalousie fraternelle refoulée, etc.

Une autre variable ou groupe de variables qui a mérité notre attention a été la famille, surtout les parents, et plus particulièrement la mère. Nous nous sommes concentrés sur le climat affectif du foyer ou sur ses aspects psychologiques et dynamiques, en particulier sur les relations perturbées entre le couple et entre les parents et les enfants, négligeant le statut socio-économico-culturel qui influence aussi le rendement scolaire, mais plutôt d'une façon indirecte, par le niveau d'aspiration et par la motivation pour la réalisation des enfants. La capacité et la réalisation scolaire dépendent en grande partie de l' "enfant familial" (H. Caglar) ou de la "personnalité familiale" (Le Gall) de l'élève. Les deux progéniteurs sont importants, mais davantage la mère, qui fréquemment est une "contre-mère" (H. Bazin) assujettissant ses enfants à un "désertisme affectif" (P. Mannoni). L'enfant se venge du rejet qu'il sent par l'insuccès. Mais le superprotectionnisme est aussi pernicieux. Parfois les sentiments des parents sont ambigus, et il est difficile d'interpréter les contre-transferts. En tout cas, nous pouvons parler d'une interprétation familiale, et plus encore maternelle, du succès scolaire.

Beaucoup d'auteurs, en particulier dans la ligne marxiste, insistent sur l'importance du statut socio-économique de la famille pour la réussite scolaire. Et on ne peut pas nier son importance. Mais il ne s'agit pas d'une influence automatique et à l'aveuglette, mais le poids social passe par d'autres variables, comme le niveau d'aspiration, la nécessité de réalisation, la motivation pour la réalisation, les attentes, etc., et celles-ci ne dépendent pas exclusivement, ni peut-être essentiellement, de la position sociale. De toute façon la "psychologisation" de l'école, comme sa "socialisation" ("fatalisme sociologique", qui fréquemment s'oppose au "fatalisme biologique") sont critiquables. L'école peut, en grande partie, éviter le "déterminisme social" (Deschamps) qui serait trop commode et pessimiste. La corrélation entre la position sociale de la famille et la réussite scolaire des enfants n'est pas automatique, mais elle passe par d'autres variables filtrées par les agents de l'éducation (parents et professeurs) et par les élèves eux-mêmes. Nous insistons donc sur une interprétation pluridimensionnelle et personnaliste du succès scolaire.

Etant donné le vaste éventail de variables, à considérer en elles-mêmes et en relation entre elles, qui interfèrent dans les résultats scolaires, nous avons concentré notre attention sur la dynamique élève-professeurs-parents, conscients que l'insuccès peut être "expression de perturbations relationnelles" (P. Mannoni), vu que l'école est un "ensemble existentiel et relationnel" (Rouart). Cette relation pédagogique ne peut être entendue dans sa totalité sans l'interprétation psychanalytique de tous les mécanismes d'attaque et de défense, libidineux et narcissiques, qui lui sont sous-



jacents. Considérant toujours cette perspective dynamique et relationnelle de l'enseignement-apprentissage, il est possible d'éviter le pessimisme et le fatalisme, parce que "l'insuccès n'est pas une fatalité", à condition qu'on pratique une "psychopédagogie relationnelle" (M. Gilly), considérant les divers systèmes personnels et interpersonnels qui interagissent dans l'école.

Après l'étude du fonctionnement affectivo-cognitif de l'intelligence et de son dysfonctionnement et inhibition, particulièrement à l'école, nous avons isolé une variable que nous avons considérée comme décisive pour le succès scolaire - les attentes des professeurs sur les élèves. L' "effet Pygmalion" ou "effet Rosenthal" (qu'on pourrait aussi appeler "effet oedipien de prédiction" c'est-à-dire, la réalisation automatique des prophéties interpersonnelles) n'a pas été confirmé dans la plupart des études réalisées, études qui accusaient Rosenthal d'être victime de son propre effet. Toutefois la plupart des auteurs sont d'accord que les conclusions de Rosenthal ne sont pas un mythe et que quelque chose se passe par le biais des préjugés, même sans fondement; mais le phénomène est difficile à expliquer.

Peu d'études menées sur les attentes, se réfèrent à la réussite scolaire. En général elles trouvent une corrélation positive entre les attentes des professeurs et le succès des élèves, bien que la relation causale ne soit pas claire (les attentes sont-elles cause ou effet de la réalisation scolaire?) Notre étude n'a pas confirmé ces résultats, peut-être pour des raisons que nous avons invoquées. Toutefois les expectatives indirectes (dans le groupe de contrôle intraclasse traitées) se sont montrées efficaces.

Au-delà de notre étude, et en considérant d'autres études réalisées, quelques conclusions s'imposent, même si elles ne s'accordent pas toujours avec d'autres recherches: les personnes aux attentes élevées les accentuent encore davantage dans les succès et les diminuent dans les échecs; les personnes aux faibles attentes sont plus sensibles au succès que celles aux attentes élevées. Les élèves moins doués sont les plus favorisés par les expectatives, mais les plus doués reçoivent plus de feed-back; les "internes" (selon Rotter) augmentent ou diminuent davantage les attentes selon le succès ou l'échec et d'une façon plus réaliste que les "externes". Les attentes influencent souvent indirectement, à travers le statut socio-culturel et d'autres préjugés (sexe, âge, style de comportement, etc.); elles dépendent non seulement de ceux qui les provoquent, mais aussi de ceux qui les alimentent et de ceux qui les reçoivent. Il est nécessaire de contrôler la personnalité du professeur "attendant": les uns augmentent les interactions sur les élèves, d'autres diminuent les interactions négatives (les professeurs ne sont pas des Pygmalions à la même manière; l'influence des attentes néga-

tives (effet Golem) est supérieure à celle des attentes positives (effet Galatea); les attentes peuvent dépendre de stéréotypes, comme le nom de l'élève, le ton de voix, etc.; les expectatives naturelles, basées sur la réalité sont plus efficaces que celles provoquées artificiellement.

Il serait nécessaire de mieux comprendre les mécanismes qui assurent la transmission ou la communication des attentes des professeurs aux intéressés, c'est-à-dire, aux élèves. Les auteurs de *Pygmalion à l'école* ont trouvé des difficultés à expliquer la façon dont les expectatives parviennent des "expectants" aux "expectés". Malgré leur tendance behavioriste, qui conduit les auteurs à parler de renforcement, à cause d'une plus grande attention aux élèves, ils utilisent aussi l'expression "communication inconsciente", et plus souvent communication "involontaire", "subtile", "non intentionnelle", etc. D'autre part, les expectatives ou croyances ne sont pas seulement une dimension de l'intelligence mais de toute la personnalité de ceux qui les alimentent et de ceux qui les reçoivent; aussi est-il nécessaire d'en faire une interprétation affectivo-cognitive. C'est pourquoi l'influence des attentes des parents peut mieux aboutir que celles des professeurs, étant donné que l'affectivité domine davantage les relations familiales que les relations scolaires.

Il n'est pas facile de donner une interprétation des effets des expectatives, car on doit considérer toutes les variables modératrices ou intégrantes, à commencer par la personnalité des professeurs et des élèves. Les uns et les autres sont Pygmalions dans la classe et, d'une façon indirecte, mais efficace, les parents aussi. La relation pédagogique établie entre les divers pôles ou agents éducatifs est en cause. Les attentes négatives ou préjugés défavorables peuvent aggraver la situation des difficultés scolaires, tandis que les attentes positives et généreuses, sans exagérations irrealistes, sont susceptibles de compenser en grande partie le décalage socio-économico-culturel, influençant, par entraînement, les parents, et vice-versa. En bref, les attentes influencent la capacité intellectuelle et les résultats scolaires, qui à leur tour, influencent les attentes, en un cercle positif ou négatif.

Considérant la distinction à faire entre les attentes au sujet du groupe et les attentes individuelles, entre les attentes naturelles et artificielles, négatives et positives, directes et indirectes, les études futures devraient vérifier l'influence des attentes dans tout le groupe (classe) et non seulement chez quelques individus; vérifier si les attentes basées sur la réalité pèsent plus que celles inspirées artificiellement; si les négatives sont plus influentes que les positives; si les expectatives fournies directement aux élèves sont plus efficaces que celles qui sont médiatisées par les professeurs ou par les parents. L'étude des expectatives doit

encore devenir plus différentielle (contrôler la personnalité des "expecteurs" et des "expectés", analyser certains cas particuliers, etc.); vérifier mieux jusqu'à quel point la réalisation scolaire, favorisée par les expectatives, influe sur le comportement, et vice-versa; voir si les attentes sur les adolescents et les jeunes fonctionnent comme chez les enfants. Dans des études longitudinales, il serait souhaitable de suivre encore l'influence des attentes à long terme dans des circonstances différenciées.

Pour conclure sommairement, ce travail théorico-pratique a prétendu démontrer l'importance des interférences affectives (positives ou négatives) pour le fonctionnement normal ou "anormal" (dysfonctionnement) de l'intelligence, et en particulier pour l'apprentissage scolaire et pour les attentes. C'est toute la personnalité de l'enfant qui est impliquée dans les processus cognitifs et non seulement l'intelligence; il en est de même pour les professeurs et les parents à l'égard des enfants. On peut affirmer que le facteur le plus important de l'intelligence est l'affectivité, ou alors parler d'un apprentissage affectif. C'est pourquoi nous avons souligné la dimension relationnelle et personnalisée dans le processus enseignement-apprentissage. À la lumière de cette dynamique dialogique, les attentes positives des éducateurs peuvent avoir une influence décisive pour la réussite scolaire.

B I B L I O G R A P H I E

- ABRAHAM, K., "The influence of oral erotisme on character formation", in *Selected Papers on Psychoanalysis*. Hogarth Press, London, 1927
- "Restrictions and transformations of scopophilia in psychoneurotics", in *Selected Papers of Psychoanalysis*. Hogarth Press, London, 1927
- AINSWORTH, M., "Les répercussions de la carence maternelle - faits observés. Controverses dans le contexte de la stratégie des recherches", in *Cahiers de l'O.M.S.*, 1961, 14, 95-168
- AJURIAGUERRA, J., *Manuel de Psychiatrie de l'Enfant*, 2.ème ed., Masson, Paris, 1980
- ALLEN, David W., "Exhibitionistic and voyeuristic conflicts in learning and functioning", in *Psychoanalytic Quarterly*, 1967, 36, 546-570
- *The fear of looking - or scopophilic - exhibitionistic conflicts*. Univ. Press of Virginia, Charlottesville, 1974
- ALMEIDA, Leandro S., *Teorias da inteligência*. Ed. Jornal de Psicologia, Porto, 1983
- AMADO LEVY-VALENSI, E., "L'incidence psychanalytique et le problème de la connaissance", in *La Psychanalyse*, Vol. 3, PUF, 1956
- ANTHONY, E.J., "Six applications de la théorie génétique de Piaget à la théorie et à la pratique psychodynamique", in *Revue Suisse de Psychologie pure et appliquée*, 1956, 15,(4), 269-277
- "The system makers: Piaget and Freud", in *British Journal of Medical Psychology*, 1957, 30, 255-269
- ARLOW, J.A., "Report of panel: the psychoanalytic theory of thinking", in *Journal of American Psychoanalysis Assn.*, 1958, 6, 143-153
- ARMANDO, Antonello, *Freud et l'Education*. ESF, Paris, 1974
- ASSOUN, Paul-Laurent, *Introduction à l'épistémologie freudienne*. Payot, Paris, 1981
- *Freud et Nietzsche*, 2.e ed., PUF, Paris, 1982
- *L'entendement freudien - Logos et Ananké*. NRF, Gallimard, Paris, 1984
- ATKIN, S., "Psychoanalytic considerations of language and thought", in *The Psychoanalytic Quarterly*, 1969, 38, 549-582
- AUBIN, B., DUGAT, ROCHE, "Dépistage précoce et traitement préventif de l'inadaptation scolaire", in *Revue de neuropsychiatrie infantile*, 1971, 19, (6), 323-335
- AULAGNIER, Piera, *Les destins du plaisir. Aliénation - amour - passion*, 2^e ed., PUF, Paris, 1984
- AVANZINI, G., *L'échec scolaire*. Ed. Universitaires, Paris, 1967

- **Immobilisme et motivation dans l'éducation scolaire.** Privat, Toulouse, 1975
- BABAD, E.Y., INBAR, J., ROSENTHAL, R., "Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers", in **Journal of Educational Psychology**, 1982, 74, (4), 459-474
- BACHELARD, G., **La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective.** Vrin, Paris, 1938
- BARRON, F., HARRINGTON, D., "Creativity, Intelligence, and Personality", in **Annual Review of Psychology**, 1981, 32, 439-476
- BARROS DE OLIVEIRA, A.M., "Locus de controle: antecedentes e sua relação com a realização escolar", in **Jornal de Psicologia**, 1985, 4, (4), 14-18
- **Locus de controlo interno-externo: uma dimensão cognitiva da personalidade. Relações com outras variáveis e com a realização escolar** (dissertação para as provas de aptidão pedagógica e capacidade científica). Universidade de Évora, 1986
- BARROS de OLIVEIRA, J. H., "Freud e Piaget - Dois sistemas complementares", in **Jornal de Psicologia**, 1987, 6, (1), 9-12
- "Convergência entre Freud e Piaget segundo diversos autores", in **Jornal de Psicologia**, 1987, 6, (3), 3-8
- "Freud e a Educação", in **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 1987, 21, 77-101
- "Interpretação diferencial das expectativas na escola" (sous presse)
- BARROS de OLIVEIRA, J.H. e A.M., "Locus de Controlo dos professores: relação com o tempo de serviço e o nível de ensino", (Comunicação no Encontro Internacional sobre Intervenção Psicológica na Educação, Porto, 1987) (sous presse)
- BAR-TAL, D., BAR-ZOHAR, Y., "The relationship between perception of locus of control and academic achievement: review and some educational implications", in **Contemporary Educational Psychology**, 1977, 2, 181-199
- BAR-TAL, D., et al., "The relationship between locus of control and academic achievement, anxiety and level of aspiration", in **British Journal of Educational Psychology**, 1980, 50, 53-60
- BARTMAN, Barbara, "Learning disabilities: yesterday, today and tomorrow", in **Exceptional Children**, 1964, 31, 167-177
- BATTRO, A.M., **O pensamento de Jean Piaget.** Forense-Universitária, Rio de Janeiro, 1976
- BAYTLEY, N., "Maternal Behaviour and their intercorrelation from infancy through adolescence", in **Monographs of the Society for Research and Child Development**, 1963, 28, (3) serie nº 87
- BEGOIN, Jean, "Remarques sur l'inhibition intellectuelle en relation avec la

- masturbation anale", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1972, 2, 799-804
- BELAVAL, Yvon, *Les conduites d'échec*. Gallimard, Paris, 1953
- BELL, S., "The development of the concept of object as related enfant-mother attachment", in *Child Development*, 1970, 41, 291-311
- BERBAUM, Jean, *Apprentissage et Formation*. PUF, Paris, 1984
- BERGER, M., KENNEDY, H. et al., "Pseudobackwardness in Children - maternal attitudes as an etiological factor", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1975, 30, 279-306
- BERGLER, E., "Zur Problematik des Pseudodebilität", in *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 1932, 18, (4), 582-538 (trad. ing. "The problem of pseudo-imbecillity", in *International Journal of Psychoanalysis*, 1933, 14, (3), 408-418
- BERKOWITZ, P. H., ROTHMAN, E. P., *The disturbed child. Recognition and psychoeducational therapy in the classroom*. Univ. Press, New York, 1960
- BERTALANFY, L., *Théorie générale des systèmes*. Dunod, Paris, 1973
- BETTELHEIM, B., "Psychoanalysis and Education", in *The School Review*, 1969, 77, (2), 73-86 (trad. fr. "Psychanalyse et Education", in *Education et Psychanalyse*. Hachette (Interpretation), 1973
- BIGEALT, J. -P., TERRIER, G., "De la Psychanalyse à la anti-éducation", in *Les chemins de l'anti-Oedipe* (dir. de Chasseguet-Smirgel), Privat, Toulouse, 1974, 101-136
- *L'illusion psychanalytique en éducation*. PUF, Paris, 1978
- BION, W. R., "Théorie de la pensée" (Rapport au XXII Congrès International de Psychanalyse, Edimbourg, 1961), in *Revue Française de Psychanalyse*, 1964, 28, (1), 75-84 (in *Réflexion faite*. PUF, Paris, 1983)
- *Entretiens psychanalytiques*. NRF, Gallimard, Paris, 1980
- BLANCHARD, P., "Psychoanalytic contributions to the problems of reading disabilities", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1946, 2, 163-187
- BLANCK, P., ROSENTHAL, R., "Mediation of interpersonal expectancy effects: counselor's tone of voice", in *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, (3), 418-426
- BOAKES, HALLIDAYS (edit.), *Inhibition and Learning*. Academic Press, New York, London, 1972
- BORNSTEIN, B., "Zur Psychogenese der Pseudodebilität", in *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 1930, 16, (3-4)- 378-399
- "Beziehungen zwischen Sexual - und Entellektentwicklung", in *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*, 1939, 4, 446-454
- BOUCHARD, F., "Inhibition intellectuelle et phobies", in *Revue Française de*

- Psychanalyse, 1971, 36, (5-6), 975-986
- BOURDIER, P., "L'hypermaturation des enfants de parents malades mentaux", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1972, 36, 19-42
- BOURGES, S., *Approche génétique et psychanalytique de l'enfant - tome 1: Choix et interprétation des épreuves*, 3.e ed., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1979
- BOURGUIGNON, A., "Quelques problèmes épistémologiques posés dans le champ de la psychanalyse freudienne", in *Psychanalyse à l'Université*, 1981, t. 6 (n° 23), 381-414
- BOWER, E.M., *Early identification of emotionally handicap children in school*, 2.e ed., Charles C. Thomas, Springfield, 1969
- BOWLBY, J., et al., "The effects of mother-child separation. A follow-up study", in *British Journal of Medical Psychology*, 1965, 29, 217-247
- BRAZELTON, T.B., "Comportement et compétences du nouveau-né", in *Psychiatrie de l'Enfant*, 1981, 24, 375-396
- BRES, Yvon, *Freud et la Psychanalyse américaine - Karen Horney*. Vrin, Paris, 1970
- "Y-a-t'il une théorie psychanalytique de la connaissance?", in *Psychanalyse à l'Université*, 1981, t.6, (n° 24), 659-678
 - "La psychanalyse comme idéologie religieuse?", in *Psychanalyse à l'Université*, 1982, t. 8, (n° 29), 673-683
 - *Critique des raisons psychanalytiques*. PUF, Paris, 1985
- BRODY, S., *Patterns of mothering*, Int. Univ. Press, New York, 1956
- BROPHY, J. E., "Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations", in *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75, (5), 631-661
- BUSEMANN, A., *Psychologie des déficiences intellectuelles*. PUF, Paris, 1966
- BUXBAUM, Edith, "Über schwierige, insbesondere faule Schüler", in *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1930, 4, 461-466
- "The parent's role in the etiology of learning disabilities", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1964, 19, 421-447
- CAGLAR, H., *La Psychologie scolaire*. PUF, Paris, 1983
- CAHN, R., "Défaut d'intégration primaire et inhibition des apprentissages instrumentaux et cognitifs", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1972, 36, 955-971
- CAHN, R., MOUTON, T., *Affectivité et troubles du langage écrit chez l'enfant et l'adolescent*. Privat, Toulouse, 1967
- CARDOSO e CUNHA, B., *Psicanálise e Estruturalismo*. Assírio e Alvim, Lisboa, 1981
- CARLIER, M., GOTTESDIENER, H., "Effect de l'expérimentateur, effect du maître, réalité ou illusion", in *Enfance*, 1975, 2, 219-224

- CARROL, J. B., "Beyond IQ is Cognition", in *Contemporary Psychology*, 1986, 31, (5), 325-327
- CASTETS, B., "Réflexions sur les désordres de l'intelligence", in *Evolution psychiatrique*, 1965, 30, (3), 381-412
- CHAPMAN, J. W., BOERSMA, F.J., "Learning disabilities, Locus of control, and mother attitudes", in *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, (2), 250-258
- CHAUVIN, R., *Les surdoués*. Ed. Stock, Paris, 1975
- CHAZAUD, J., *Tendances nouvelles de la Psychanalyse*. Le Centurion, Paris, 1978
- CHERKAoui, M., *Les paradoxes de la réussite scolaire*. PUF, Paris, 1979
- CHILAND, Colette, *L'enfant de six ans et son avenir*, 4.e ed., PUF, Paris, 1983
- "Winnicott au présent - Situation de Winnicott dans la psychiatrie et la psychanalyse contemporaines", in *Psychanalyse à l'Université*, 1980, t. 5, n° 19, 541-552
 - "Piaget et la Psychanalyse" (in memoriam), in *Psychanalyse à l'Université*, 1981, t. 6, n° 22, 363-370
- CHIVA, M., *Débiles normaux, débiles pathologiques*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1973
- CIFALI, M., *Freud pédagogue? - Psychanalyse et Education*. Interditions, Paris, 1982
- CLAES, M., "L'évolution de l'attribution des causes des succès et des échecs au cours de la scolarité", in *Revue de Psychologie Appliquée*, 1981, 31, (4), 275-294
- CLAIBORN, M. L., "Expectancy effects in the classroom: a failure to replicate", in *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, (5), 377-383
- COBLINER, W. G., "L'école genevoise de Psychologie génétique et la Psychanalyse: analogies et dissemblances", in R. Spitz, *De la naissance à la parole - La première année de la vie*, 4.ème ed., PUF, Paris, 1974, pp. 233-278
- COOPER, H. M., "Pygmalion grows up: a model for teacher expectation communication and performance influence", in *Review of Educational Research*, 1979, 49, 389-410
- COOPER, H. M., et al., "Relations between students achievement and various indexes of teacher expectations", in *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, (4), 577-579
- CORMAN, L., *L'éducation éclairée par la Psychanalyse*. Dessart, Bruxelles
- C.R.E.S.A.S., *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. PUF, Paris, 1981
- DANON-BOILEAU, H., *Les études et l'échec - de l'adolescence à l'âge adulte*. Payot, Paris, 1984
- DANON-BOILEAU, H., LAB, P., "L'inhibition intellectuelle - Valeur symptomatique: mécanismes et signification", in *Psychiatrie de l'Enfant*, 1962, 5, (1), 43-173
- DAVID, M., et APPELL, G., "La relation mère-enfant - Etude de cinq 'pattern' d'interaction entre mère et enfant à l'âge de un an", in *Psychiatrie de l'Enfant*,

- 1966, 9, (2), 444-533
- DECI, E. L., et al., "Effects of performance standards on teaching styles: behaviour of controlling teachers", in *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, (6), 852-859
- DE HIRSCH, F., "Two categories of learning difficulties in adolescents", in *American Journal of Orthopsychiatry*, 1963, 33, 87-91
- DELAY, J., et al., "La notion de pseudo-débilité mentale par arriération affective", in *Annales medico-psychologiques*, 1952, 1, 619-625
- DESCHAMPS, J.-C. et al., *L'échec scolaire - Elève modèle ou modèles d'élève? (Approche psychosociologique de la division social à l'école)*. Favre, Lausanne et Paris, 1982
- DIATKINE, R., "Du normal et du pathologique dans l'évolution mentale de l'enfant (ou des limites de la psychiatrie infantile)", in *Psychiatrie de l'Enfant*, 1967, 10, (1), 1-42
- DOLLE, J. -M., *De Freud à Piaget*, Privat, Toulouse, 1977 (Ed. port.: *De Freud a Piaget*. Moraes, Lisboa, 1979)
- DOLLE, J. -M., *Au-delà de Freud et de Piaget - Jalons pour de nouvelles perspectives en Psychologie*. Privat, Toulouse, 1987
- DOLTO, F., *Psychanalyse et Pédiatrie*. Ed. du Seuil, Paris, 1971
- DOUTRIAUX, F., "Relations entre créativité, intelligence, réussite scolaire et milieu socio-culturel chez les enfants", in *Revue de Psychologie Appliquée*, 1980, 30, (3), 177-183
- DROZ, R., et RAHMY, M., *Lire Piaget*. Dessart, Bruxelles (Ed. port. *Ler Piaget*. Soci-cultur, Lisboa, 1978)
- DUPONT-GUETTA, M., *L'inhibition intellectuelle chez les adolescents* (thèse de 3.ème cycle) Paris (sans date)
- DUSEK, J. B., JOSEPH, G., "The bases of teacher expectancies: a meta-analysis", in *Journal of Educational Psychology*, 1983, (75) (3), 327-346
- DUSEK, J. B., O'CONNEL, E. J., "Teacher expectancy effects on the achievement test performance of elementary school children", in *Journal of Educational Psychology*, 1973, 65, (3), 317-377
- *L'Echec scolaire - Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Actes du colloque franco-suisse, 1984, Ed. CNRS, Paris, 1985
- ELASHOFF, J. D., SNOW, R. E., *A case study in statistical inference: reconsideration of the Rosenthal and Jacobson data on teacher expectancy*. Technical Report, n° 15. Stanford University, 1970
- ELLIS, A., "Cognition and affect in emotional disturbance", in *American Psychologist*,

1985, 40, (4), 417-471

EVANS, R., *Piaget - o homem e as suas ideias*. Socicultur, Lisboa, 1977

EVEQUOZ, G., *Le contexte scolaire et ses otages (Vers une approche systémique des difficultés scolaires)*. ESF, Paris, 1984

FEDERN, P., "Psychoanalytische Auffassung der intellektuellen Hemmung", in *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*, 1930, 4, 393-408

FELDMAN, R. S., PROHASKA, T., "The student as Pygmalion: effect of student expectation on the teacher", in *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, (4), 485-493

FELDMAN, R. S., THEISS, A. J., "Teacher and student as Pygmalion: joint effects of teacher and student expectations", in *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, (2), 217-223

FENICHEL, O., "Zur Psychologie der Langeweile", in *Imago*, 1934, 20, 270-281

- "The scopophilic instinct and identification", in *International Journal of Psychoanalysis*, 1937, 18, 6-34

- *La théorie psychanalytique des névroses*, 2^a ed., PUF, Paris, 1974

FERRARI, P., et al., "L'enfant face à l'échec scolaire", in *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 1982, 30, (9), 467-481

FINDLEY, M. J., COOPER, H. M., "Locus of control and academic achievement", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, 44, (2), 419-427

FITCH, G., "Effects of self-esteem, perceived performances, and choice on causal attributions", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 16, (2), 311-315

FLAGEY, D., "Points de vue psychanalytiques sur l'inhibition intellectuelle", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1972, 36, (2), 717-798

FLAHAUT, D., "Les styles perceptivo-cognitifs ou la différenciation psychologique: un glossaire et un cadre conceptuel", in *Cahiers de Psychologie cognitive*, 1985, 5, (6), 639-666

FLEMING, E., et al., "Teacher expectation as related to academic growth of primary age children", in *Monographs of Society for Research in Child Development*, 1971, 36, (5), serial n^o 145

FLORENCE, J., *L'identification dans la théorie freudienne*. Fac. Univ. Saint-Louis, Bruxelles, 1978

FLORES, C., *La mémoire*, 3.^e ed., PUF, Paris, 1978

FONTAINE, A. M., "Motivação para a realização de adolescentes: perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social", in *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1985, 1, 53-69

- FORQUIN, J. -C., "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: inégalités de réussite scolaire et appartenance scolaire", in *Revue Française de Pédagogie*, 1982, 59, 52-75; 1982, 60, 51-70
- FORRER, G. R., "The mother of a defective child", in *The Psychoanalytic Quarterly*, 1959, 28, 59-63
- FRAISSE P., et PIAGET, J., *Tratado de Psicologia experimental*, Vol. IV, Forense, Rio de Janeiro
- FREDERIKSEN, N., "Toward a broader conception of human intelligence", in *American Psychologist*, 1986, 41, (4), 445-452
- FREUD, Anne, *Psicanálise para pedagogos*, 5^a ed., Moraes, Lisboa, 1974
- *Le moi et les mécanismes de défense*. 7^a ed., Paris, 1973
 - *L'enfant dans la Psychanalyse*. Gallimard, Paris, 1976
- FREUD, S., *Gesammelte Werke* (chronologisch geordnet), 4^a ed., S. Fischer Verlag, Frankfurt, 1972, (18 vol.). Trad. espagnole: *Obras Completas*, 3^a ed., Biblioteca Nueva, Madrid, 1973 (3 vol.)
- *Correspondance* (1873-1939) (nouvelle ed. augmentée). NRF, Gallimard, 1979
 - *Correspondance de S. Freud avec le pasteur Pfister* (1909-1939). NRF, Gallimard, 1966
- FREYA, W. O., et al., "Learning disorders in children sibling studies", in *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1971, 36, (4), serial n° 144
- FRIEZE, I., SNYDER, H., "Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings", in *Journal of Educational Psychology*, 1980, 72, (2), 186-198
- FRY, P. S., "Teacher's conceptions of students' intelligence and functioning: a cross-sectional study of elementary, secondary and tertiary level teachers", in *International Journal of Psychology*, 1984, 19, (4-5), 457-474
- FRY, P. S., et al., "(numero monographique sur l'intelligence)", in *The International Journal of Psychology*, 1984, 19, (4-5), 301-525
- FURTH, H. G., *Knowledge as Desire*. Columbia, Univ. Press, New York, 1987
- GALLI, N., *La psicopedagogia di Henri Wallon*. Ed. La Scuola, Brescia, 1971
- GALLOT-SAULNIER, M., "Quelques réflexions au sujet des manifestations hystérophobiques de l'enfant: les inhibitions scolaires", in *Revue de neuro-psychiatrie de l'enfant - Supplément pédo-psychiatrique*, 1970, 61-68
- GARLAND, H., "Relation of effort-performance expectancy to performance in goal-setting experiments", in *Journal of Applied Psychology*, 1984, 69, (1), 79-84
- GEDO, J. E., "Kant's way: the psychoanalytic contribution of David Rapaport", in *The*

Psychoanalytic Quarterly, 1973, 409-434

G.F.E.N., L'échec scolaire - Doué ou non doué? Ed. Sociales, Paris, 1976

GIBELLO, B., "A propos de la sémiologie des troubles de l'intelligence", in *Evolution psychiatrique*, 1983, 48, (2), 423-440

- "Vraies et fausses débilités mentales chez l'enfant", in *La Vie Médicale*, 1983, 25, 1161-1172

- "Dysharmonie cognitive, intelligence et psychopathie. Etude différentielle sur une population de 126 cas", in *Bulletin de Psychologie*, 1983, 36, 359-376

- *L'enfant à l'intelligence troublée*. Le Centurion, Paris, 1984

GIBELLO, B., VERDIER-GIBELLO, M. L., "Troubles instrumentaux et échec scolaire", in *Confrontations psychiatriques*, 1983, 23, 59-79

GILLY, M., *Maîtres-élève. Rôles institutionnels et représentations*. PUF, Paris, 1980

GODFRING VAN THIEL, J., "A propos d'un cas d'inhibition intellectuelle chez l'enfant", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1972, 36, (5-6), 849-867

GOEPPERT, S., GOEPPERT, H., *Linguagem e Psicanálise*, Cultrix, São Paulo

GOOD, T. L., "Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions", in *Journal of Teacher Education*, 1987, 38, 32-47

GORI, R., "Interprétation et modes de construction du savoir - Elements pour une épistémologie psychanalytique", in *Psychanalyse à l'Université*, 1977, t. 2, n° 8, 679-697

GOUIN-DECARIE, T., *Intelligence et affectivité chez le jeune enfant*, 2.e ed., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1973

GRANDIN, D., *L'inhibition chez l'enfant en période de latence* (Thèse de doctorat en médecine), Paris VI, 1977

GREENACRE, P., et al., "La théorie de la relation parent-enfant - remarques complémentaires", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1963, 27, (1-5), 483-527

GREESON, R. R., "On Boredom", in *Journal of American Psychoanalytic Association*, 1953, 1, 7-21

GREENSPAN, S. L., "A consideration of somme learning variables in the context of psychoanalytic theory: toward a psychoanalytic learning prospective", in *Psychological Issues*, 1975, 9, (1), monographs 33

GRESSOT, M., "Psychanalyse et connaissance - contribution à une épistémologie psychanalytique (Congrès des Psychanalystes de langues romanes, Paris, 1955), in *Revue Française de Psychanalyse*, 1956, 20, 9-130

- "La théorie psychanalytique de la pensée", in *La théorie psychanalytique* (dir. de S. Nacht), PUF, Paris, 1969, 109-127

- GRUNEBaum, M. G., et al., "Fathers of sons with primary neurotic learning inhibitions", in *American Journal of Orthopsychiatry*, 1962, 32, 462-472
- HARAMEIN, A., *Perturbations scolaires - Etude expérimentale de certains de leurs facteurs*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1965
- HARARI, H., MACDAVID, J. W., "Name stereotypes and teacher's expectations", in *Journal of Educational Psychology*, 1973, 65, (2), 222-225
- HARRIS, H. I., "Repression as a factor in learning theory", in *Psychoanalytic Quarterly*, 1950, 19, 410-411
- HARRIS, I. D., *Emotional blocks to learning: a study of the reasons for failure in school*. Free Press, New York, 1961
- HARTMANN, H., *La Psychologie du Moi et le problème de l'adaptation*. PUF, Paris, 1968
- HAYNAL, A., "Sur le problème de points de contact entre la psychologie génétique de Piaget et la théorie psychanalytique", in *Psychiatrie de l'Enfant*, 1969, 12, 537-576
- HELLMAN, I., "Some observations on mothers of children with intellectual inhibitions", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1954, 9, 259-273
- HEROLD, D., "Emotions and Memory", *The Psychoanalytic Quarterly*, 1944, 13, 364-369
- HILGARD, E. R., *Teorias da Aprendizagem*. E.P.U., S. Paulo, 1966
- HILGARD, E. R., "The trilogy of mind: cognition, affection, conation", in *Journal of History of Behavioral Sciences*, 1980, 16, 107-117
- HILGARD, E. R., ATKINSON, R. C., et ATKINSON, R. L., *Introduction to Psychology*, 6.ème ed., H. B. Y., New York
- HILL, J. C., *Teaching and the unconscious mind*. Int. Univ. Press, New York, 1971
- HILL, C., HILL, K., "Achievement attributions of learning-disabled boys", in *Psychological Reports*, 1982, 51, 979-982
- HIROTO, D. S., "Locus of control and learned helplessness", in *Journal of Experimental Psychology*, 1974, 102, 187-193
- HUTEAU, M., *Les conceptions cognitives de la personnalité*. PUF, Paris, 1985
- "Quelques questions à propos des styles cognitifs", in *Cahiers de Psychologie cognitive*, 1985, 5, (6), 625-638
 - *Style cognitif et personnalité: la dépendance-indépendance à l'égard du champ*. PUL, Lille, 1987
- INGLEBY, D., "Freud and Piaget - The phoney war", in *Medical Psychology Unit (University of Cambridge)*, 1980 (policopié) (trad. in *Análise Psicológica*, 1982, 1-2, série III, 5-26)
- INHELDER, B., "Die affektive Entwicklung des Kindes", in *Revue Suisse de Psychologie*,

- 1956, 15, (4), 251-268
- **Intervenção psicológica na Educação** (Ed. par J. F. Cruz, L. Almeida, O. Gonçalves) (Actas do 1º Encontro Nacional sobre Intervenção psicológica na Educação). APLP, Porto, 1985
 - JALLEY, E., **Wallon, lecteur de Freud et Piaget**. Ed. Sociales, Paris, 1981
 - JALLEY, E., **Wallon et la Psychanalyse** (Thèse de Doctorat d'Etat) (3 vol.), Paris V, 1985
 - JONES, E., **La vie et l'œuvre de Freud**. (3 vol.), PUF, Paris, 1958
 - JOSE, J., CODY, J. J., "Teacher-pupil interaction as it relates to attempted changes in teacher expectancy of academic ability and achievement", in **American Educational Research Journal**, 1971, 8, (1), 39-48
 - JOUVENET, L. -P., **L'échec à l'échec scolaire**. Privat, Toulouse, 1985
 - JUSSIM, L., "Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review", in **Psychological Review**, 1986, 93, (4), 429-445
 - KIRMAN, W. J., **Modern Psychoanalysis in the schools**. Hunt Pub. Comp., Dubuque, 1977
 - KLEIN, E., "Psychoanalytic aspects of school problems", in **The Psychoanalytic Study of the Child**, 1949, 3-4, 369-390
 - KLEIN, M., **La psychanalyse des enfants**. 3.e ed., PUF, Paris, 1972
 - **Essais de psychanalyse (1921-1945)**. Payot, Paris, 1982
 - KLEINGINNA, P., KLEINGINNA, A., "Cognition and affect: a reply to Lazarus and Zajonc", in **American Psychologist**, 1985, 40, (4), 470-471
 - KRIS, E., "Notes on development and on some current problems of psychoanalytic child psychology", in **The Psychoanalytic Study of the Child**, 1950, 5, 24-46
 - **The selected papers of Ernst Kris**. Yale Univ. Press, New Haven, London, 1975
 - LACAN, J., **Séminaire - Les Ecrits techniques de Freud**. Paris, 1975
 - **Séminaire II - Le Moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse**. Paris, 1978
 - LAFORGUE, R., **Psychopathologie de l'échec**. 4.e ed., Mont-Blanc, Genève, 1963
 - LANDAUER, K., "Zur Theorie der Dummheit", in **Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik**, 1930, 4, 416-420
 - LANG, J. -L., "Le modèle kleinien en psychopathologie infantile: aujourd'hui en France", in **Psychanalyse à l'Université**, 1983, t. 8, n. 32, 511-557
 - LAPLANCHE, J., **Problematisques III - La sublimation**. PUF, Paris, 1980
 - LAPLANCHE, J., PONTALIS, J. B., **Vocabulaire de la Psychanalyse**. PUF, Paris, 1967
 - LAMART, J., **La génétique de l'intelligence**. 2.e ed., PUF, Paris, 1979
 - LAZARUS, R., "Thoughts on the relations between emotion and cognition", in **American**

- Psychologist*, 1982, 37, (9), 1019-1024
- "On primacy of cognition", in *American Psychologist*, 1984, 39, 124-129
 - LEBOVICI, S., *Le nourrisson, la mère et le psychanalyste*. Le Centurion, Paris, 1983
 - LEBOVICI, S., SOULE, M., *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, 2^e ed., PUF, Paris, 1972
 - LEFCOURT, H. M., *Locus of control: Current trends in theory and research*. LEA, Hillsdale, 1976
 - LE GALL, A., *Les insuccès scolaires*. 7.e ed., PUF, Paris, 1980
 - LEITAO, L. M., VIEGAS ABREU, M., "Insucesso escolar: causas ou circunstâncias? Contributo para uma análise relacional", in *Intervenção psicológica na Educação*. APLP, Porto, 1985, pp. 125-150
 - LEVENSON, H., "Differentiating among internality powerful others, and chance", in *Research with the Locus of control construct* (H. Lefcourt ed.), vol. I, Academic Press, New York, 1981
 - LEVINE, J., VERMEIL, G., *Les difficultés scolaires*. Doin ed., Paris, 1980
 - LEWY, E., RAPAPORT, D., "The psychoanalytic concept of memory and its relation to recent memory theories", in *The Psychoanalytic Quarterly*, 1944, 13, 16-42
 - LUCK, H., CARNEIRO, D. G., *Desenvolvimento afectivo na escola - promoção, medida e avaliação*. Vozes, Petropolis, 1983
 - LUQUET, P., "La psychiatrie devant les difficultés scolaires", in *L'Evolution Psychiatrique*, 1954, 1, 53-73
 - LYNN, R., *Learning disabilities. An overview of theories*. New York, 1979
 - MAHLER-SCHONBERGER, M., "Pseudoimbecility: a magic cap of invisibility", in *The Psychoanalytic Quarterly*, 1942, 11, 149-164
 - MALE, P., "Les sens du refus scolaire en psychiatrie infantile", in *Revue de Neuropsychiatrie et d'hygiène mentale de l'enfant*, 1955, 3, (10-11), 536-541
 - "La nevrose d'échec chez l'adolescent", in *Revue de neuropsychiatrie infantile*, 1968, 16, (5-6), 447-461
 - MALPIQUE, Celeste, *Ausência do Pai - Estudo sociopsicológico na freguesia de S. Pedro de Afurada (Via Nova de Gaia)* (dissertação de doutoramento). ICBAS, Universidade do Porto, 1984
 - MANNONI, M., *L'enfant arriéré et sa mère*. Seuil, Paris, 1964
 - *Education impossible*. Ed. du Seuil, Paris, 1973
 - MANNONI, P., *Adolescents, parents et troubles scolaires*. ESF, Paris, 1984

- MARECEK, J., METTEE, D. R., "Avoidance of continued success as fonction of self-esteem, level of esteem certainty, and responsibility for success", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 22, (1), 98-107
- MAUCO, G., *Psychanalyse et Education*. Aubier-Montaigne, Paris, 1968
- MEICHENBAUM, D. H., BOWERS, K. S., "A behavioral analysis of teacher expectancy affect", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1969, 13, (4), 306-316
- MELLOR-PICAUD, S., "Le travail de la création dans l'auto-analyse de Freud et la découverte de la Psychanalyse par D. Anzieu", in *Psychanalyse à l'Université*, 1977, 2 (8), 707-723
- MENDELS, G. E., FLANDERS "Teachers 'expectations and pupils' performance", in *American Educational Research Journal*, 1973, 10, (3), 203-212
- MERY, J., *Pédagogie curative scolaire et psychanalytique*. ESF, Paris, 1978
- MIJOLLA, S. DE, *Psychanalyse et Haisir de Pensée - L'évolution de la notion de sublimation dans l'oeuvre de Freud* (Thèse de doctorat d'Etat). Paris VII, 1987
- MILLOT, C., *Freud anti-pedagogue*. Ornicar, Seuil, 1979
- MUCCHIELLI-BOURCIER, A., *Educateur ou thérapeute*. ESF, Paris, 1979
- MUCCHIELLI, R., MUCCHIELLI-BOURCIER, A., *La dyslexie, maladie du siècle*. 7.e ed., ESF, Paris, 1977
- NACHT, S., *La théorie psychanalytique*. PUF, Paris, 1969
- NAGERA, H., "The concepts of structure and structuralization - Psychoanalytic usage and implications for a theory of learning and creativity", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1967, 22, 77-102
- NEWMAN, J., DEMBER, C., KRUG, O., "He can but he won't - A psychodynamic Study of so-called "gifted underachievers", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1973, 28, 83-129
- NEYRAUT, M., A propos de l'inhibition intellectuelle", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1968, 32, (4), 761-785
- NOWICKI, S., WALKER, C., "The role of generalized and specific expectancies in determining academic achievement", in *The Journal of Social Psychology*, 1974, 94, 275-280
- OLERON, P., *L'intelligence*. 3^e ed., PUF, Paris, 1982
- ORTH, E., "L'importance de l'affectivité dans le développement", in *Les cahiers de l'enfance inadaptée*, 1971, 2, 8-16
- OWEN, F. W., et al., "Learning disorders in children sibling studies", in *Monographs of the Society for Research in child development*, 1971, 36, (4), serial n. 144
- PEARSON, G.H.J., "A survey of learning difficulties in children", in *Psychoanalytic*

- Study of the Child, 1952, 7, 322-386
- Psychoanalysis and the Education of the Child. Greenwood Press, Westport, 1972
- PETOT, J. -M., Melanie Klein - Premières découvertes et premier système (1919-1932) (1.e vol.). Dunod, Paris, 1979
- Melanie Klein - Le moi et le bon objet (1932-1960). (2.e vol.), Dunod, Paris, 1982
- PIAGET, J., "La psychanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l'enfant", in Bulletin de la Société Alfred Binet, 1920, 20, 18-34; 41-58
- Le langage et la pensée chez l'enfant. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1923
 - Le jugement et le narcissisme chez l'enfant. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1924
 - "La psychanalyse et le développement", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1933, 6, (3-4), 404-408
 - La naissance de l'intelligence chez l'enfant, 9^e ed., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1977
 - La formation du symbole chez l'enfant (jeu et rêve, image et représentation). Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris 1945
 - "Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant", in *Bulletin de Psychologie*, 1953-1954, 7, 143-150; 346-361; 522-535; 699-701; 702-709
 - Six études de Psychologie. Gouthier, Genève, 1964
 - La psychologie de l'intelligence. A. Colin, Paris, 1967
 - Psychologie et Pédagogie. Denoël, Paris, 1969
 - Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines - Partie 1: Sciences Sociales - La Psychologie. Unesco, Paris, 1970
 - Psychologie et épistémologie. Pour une théorie de la connaissance. Gouthier, Paris, 1970
 - L'épistémologie génétique. PUF, Paris, 1970
 - "Inconscient affectif et inconscient cognitif", in *Raison présente*, 1971, 19, 11-20 (publ. en *Problèmes de Psychologie génétique*. Gonthier, Paris, 1972, 7-24
 - Problèmes de psychologie génétique. Gonthier, Paris, 1972
 - Préface à Intelligence et affectivité chez le jeune enfant (de Gouin-Decarie), 2.e ed., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1977
 - L'équilibration des structures cognitives - Problème Central du développement. PUF, Paris, 1975
- PIAGET, J., INHELDER, B., L'image mentale dans l'enfant. PUF, Paris, 1966
- La Psychologie de l'Enfant, 8.e ed., PUF, Paris, 1978

- **Mémoire et intelligence**, PUF, Paris, 1968

PIAGET et al., **Logique et connaissance scientifique**. Enc. de la Peiade, Gallimard, 1967

PIDGEON, D.A., **Expectation and pupil performance** (these à l'Univ. de Estocolmo), Almqvist, Upsala, 1970

PINOL-DOURIEZ, M., "Confrontation entre les approches freudienne et piagetienne dans l'étude des structures mentales et de leur fonctionnement", in **Cahiers de Psychologie**, 1979, 22, (1-2), 29-42

POSTIC, M., **La relation éducative**. PUF, Paris, 1979

PRAWAT, R.S., JARVIS, R., "Gender differences as a factor in teacher perceptions of student", in **Journal of Educational Psychology**, 1980, 72, (6), 743-749

Premiers psychanalystes (les) - Minutes de la Société psychanalytique de Vienne (4 vol.), NRF, Gallimard, 1978-1983

PRIBRAM, K.H., GILL, M.M., **Le "Project de Psychologie scientifique" de Freud: un nouveau regard**. PUF, Paris, 1986

RECAMIER, P.C., **Le psychanalyste sans divan**. Payot, Paris, 1970

RAPAPORT, David, **Emotions and Memory**, Int. Univ. Press, New York, 1950

- "On the psychoanalytic theory of thinking", in **International Journal of Psychoanalysis**, 1951, 32, 177-198

- "The conceptual model of psychoanalysis", in **Journal of Personality**, 1951-1952, 20, 56-81

- "On the psychoanalytic theory of effects", in **International Journal of Psychoanalysis**, 1953, 34, 177-198

- **Struttura delle teoria psicoanalitica**. Boringhieri, Torino, 1969

RAPAPORT, et al., **Organization and pathology of thought**. Col. Univ. Press, New York, 1951

RAPAPORT, M., RAPAPORT, H., "The other half of the expectancy equation: Pygmalion", in **Journal of Educational Psychology**, 1975, 67, (4), 531-536

RAUDENBUSH, S.W., "Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: a synthesis of findings from 18 experiments", in **Journal of Educational Psychology**, 1984, 76, (1), 85-97

RAVARD, J.C., RAVARD, "La compétence pédagogique, facteur méconnu dans l'échec scolaire", in **Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence**, 1982, 30, (9), 483-488

REICHARDT, C.S., "Reinterpreting Seaver's (1973) study of teacher expectancies as a regression artifact", in **Journal of Educational Psychology**, 1985, 77, (2), 231-236

RELVAS, J., et al., "Resultados da aplicação da Escala IPC de Levenson a estudantes universitários", in **Psiquiatria Clínica**, 1984, 5, (3), 119-124

- "Análise factorial da Escala de IPC de Levenson", in *Psiquiatria Clínica*, 1984, 5, (4), 197-202
- REY, André, *Problèmes du développement mental*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1969
- RICOEUR, Paul, *De l'Interprétation - Essai sur Freud*. Seuil, Paris, 1965
- RIEBEN, L., *Intelligence et pensée créative*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1978
- ROSE, S.R., MEDWAY, F.J., "Measurement of teacher's beliefs in their control over student outcome", in *Journal of Educational Research*, 1981, 74, 185-190
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L., *Pygmalion à l'école*, 2.e ed., Casterman, Tournai, 1973 (original: *Pygmalion in the classroom* Holt Rinehart and Winston, New York, 1968)
- ROSENTHAL, R., RUBIN, D.B., "Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies", in *The Behavioral and Brain Sciences*, 1978, 3, 377-415
- ROTHBART, M., DALFEN, S., BARRETT, R., "Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction", in *Journal of Educational Psychology*, 1971, 62, (1), 49-54
- ROTTER, J.B., *Social learning and clinical psychology*. E. Clifs, Prentice-Hall, 1954
- ROUART, J., NARLIAN, R., SIMON, J., "L'échec scolaire - Etude clinique, structurale et dynamique", in *Psychiatrie de l'enfant*, 1961, 3, (2), 33-403
- ROUQUETTE, M. -L., *La créativité*, 3^e ed., PUF, Paris, 1981
- RUBENSTEIN, B., FALICK, M., LEVITT, D.M., EKSTEIN, R., "Learning problems 2. Learning impotence: a suggested diagnostic category", in *American Journal of Orthopsychiatry*, 1959, 29, (2), 315-323
- RUBENSTEIN, B., LEVITT, D.M., FALICK., "Deficiences dans l'apprentissage et distorsion du moi", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1961, 25, 131-148
- RUBENSTEIN, B., LEVITT, D.M., "Learning disabilities as related to a special form of mothering", in *International Journal of Psychoanalysis*, 1977, 58, 45-55
- RUBOVITS, P.C., MAEHR, M.L., "Pygmalion analysed: toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, 19, (2), 197-203
- RUTTER, M., et al., *Fifteen Thousand Hours - Secondary Schools and their affects on children*, 4.e ed., Open Books, Somerset, 1982
- SAHAKIAN, W.S., *Aprendizagem - Sistemas, modelos e teorias*, 2.e ed., Inter-Americana, Rio de Janeiro, 1980
- SANDLER, A. -M., "Réflexions sur l'apport de l'oeuvre de Piaget à la Psychanalyse", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1976, 40, (2), 265-284
- SARACHO, O.N., DAYTON, C.M., "Relationship of teacher's cognitive styles to pupils' academic achievement gains", in *Journal of Educational Psychology*, 1980, 72, (4), 544-549

- SAUSSURE, R., "Psychologie génétique et Psychanalyse", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1933, 6, 365-389
- SCHMIDEBERG, M., "Intellectuelle Hemmung und Aggression", in *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*, 1930, 4, 467-477
- "Intellectual inhibition and disturbances in eating", in *International Journal of Psychoanalysis*, 1938, 19, 17-22
- SCILLIGO, P., (a cura di), *Psicologia nella scuola e nella famiglia*. PAS, Zurich, 1971
- SEGAL, Hanna, *Introduction à l'oeuvre de Melanie Klein*, 5.e ed., PUF, Paris, 1983
- SELVINI PALAZZOLI, M. et al., *Le magicien sans magie - Ou comment changer la condition paradoxal du psychologue dans l'école*. ESF, Paris, 1980
- *Dans les coulisses de l'organisation*. ESF, Paris, 1984
- SHIMKUNAS, A., "Anxiety and expectancy change: the effects of failure and uncertainty", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 15, (1), 34-42
- SIMON, H.A., "Motivational and emotional controls of cognition", in *Psychological Review*, 1967, 74, (1), 29-39
- SMEAD, V.S., CHASE, C.I., "Student expectations as they relate to achievement in eighth Grademathematics", in *Journal of Educational Research*, 1971, 75, 115-120
- SPERLING, M., "School phobias. Classification, dynamics and treatment", in *The Psychoanalytic Study of Child*, 1967, 22, 375-401
- SPERRY, L., (org.) *Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais*, Globo, Porto Alegre, 1977
- SPITZ, R., *De la naissance à la parole (La première année de la vie)*, 5^e ed., PUF, Paris, 1970
- STAMBAK, M., VIAL, M., "L'école maternelle et l'inadaptation scolaire", in *Psychologie scolaire*, 1971, 8, 43-55
- STANKOV, L., "Attention and Intelligence", in *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75, (4), 471-490
- STAUB, H., "De la stupidité nevrotique", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1948, 12, (2), 263-277
- STAVER, N., "The child's learning difficulty as related to emotional problems of the mother", in *American Journal of Orthopsychiatry*, 1953, 23, 131-141
- STERBAN, E., "An important factor in eating disturbances of childhood", in *The Psychoanalytic Quarterly*, 1941, 10, 365-372
- STERNBERG, R., *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*, Cambridge Univ. Press, New York, 1985
- SUTHERLAND, A., GOLDSCHMID, M.L., "Negative teacher expectation and IQ change in

- children with superior intellectual potencial", in *Child Development*, 1974, 45, 852-856
- TERRIER, G., BIGEAUT, J., *Une école pour Oedipe - Psychanalyse et pratique pédagogique*. Privat, Toulouse, 1975
- THORNDIKE, R.L., "Review of Rosenthal and L. Jacobson's *Pygmalion in the classroom*", in *American Educational Research Journal*, 1968, 5, 708-711
- TOMATIS, A.A., *Education et dyslexie*, 4^e ed., ESF, Paris, 1983
- TRAN-THONG, *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*, Vrin, Paris, 1986
- TRAN-THONG, *La pensée pédagogique de Wallon*. PUF, Paris, 1969
- Trouble de penser (Le)*. Nouvelle Revue de Psychanalyse. 1982, 25
- VALABREGA, J. -P., *Phantasme, mythe, corps et sens - une théorie psychanalytique de la connaissance*. Payot, Paris, 1980
- VAN RILLAER, J., *Les illusions de la Psychanalyse*. 2^e ed., Mardaga, Bruxelles, 1980
- VARMA, V. et WILLIAM, P., (org.), *Piaget - Psicologia e Educação*. Moraes, Lisboa, 1979
- VAZ SERRA, A., "A importância do auto-conceito", in *Psiquiatria Clínica*, 1985, 7, (2), 57-66
- VAZ SERRA, A. et al., "Relação entre auto-conceito e expectativas", in *Psiquiatria Clínica*, 1986, 7, (2), 85-90
- WAGNER, R., STERNBERG, R., "Alternative conceptions of intelligence and their implications for education, in *Review of Educational Research*, 1984, 54, (2), 179-223
- WALLACH, M.A., KOGAN, N., "A new look at the creativity-intelligence distinction", in *Journal of Personality*, 1965, 33, 348-369
- WALLACH, M.A., ULRICH, D., GRUNEBAUM, M., "Relationship of family disturbance to cognitive difficulties in learning-problem child", in *Journal of Consulting Psychology*, 1960, 24, (4), 355-360
- WALLON, H., *Les origines de la pensée chez l'enfant*, 4^e ed., PUF, Paris, 1975
- *A evolução psicológica da criança*. Ed. 70, Lisboa, 1978
- WANGH, M., "Some psychoanalytic observations on boredom", in *International Journal of Psychoanalysis*, 1979, 60, 515-527
- WASNA, Maria, *La motivation, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje*. Kapelusz, Buenos Aires, 1974
- WATILLON-NUVEAU, A., "Remarques sur l'étiologie des inhibitions intellectuelles spécifiquement féminines", in *Revue Française de Psychanalyse*, 1972, 36, 823-826
- WEINER, B., et al., "Social learning (locus of control), versus attributional (causal

stability) interpretations of expectancy success", in *Journal of Personality*, 1976, 44, 52-68

WEISTEIN, R.S., et al., "Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classroom", in *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, (5), 678-692

WINNICOTT, D.W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Payot, Paris, 1980

WOLF, P.H., "The developmental psychologies of Jean Piaget and Psychoanalysis", in *Psychological Issues*, 1960, 2, (1), Monograph 5

ZAJONC, R.B., "On primacy of affect", in *American Psychologist*, 1984, 39, 117-123

ZAZZO, R., et al., *Nouvelle Echelle métrique de l'intelligence*. (2 vol.), A. Colin, Paris, 1974 et 1976

ZIV, A., DIEM, J.-M., *Psychopédagogie expérimentale*. ESF, Paris, 1975

TABLE DE MATIERES

INTRODUCTION	1
Première Partie: ORIGINE ET FONCTIONNEMENT DES PROCESSUS COGNITIFS SELON LA PSYCHANALYSE ET LA PSYCHOLOGIE GENETIQUE (AFFECTIVITE ET INTELLIGENCE)	
Chapitre I - STATUT EPISTEMOLOGIQUE ET GNOSEOLOGIQUE DE LA PSYCHANALYSE	11
1.1. Définition des termes	11
1.2. Freud et le statut épistémologique et gnoséologique de la psychanalyse	16
1.3. Points de vue d'autres auteurs sur la possibilité et la scientificité d'une théorie psychanalytique de la connaissance	23
Chapitre II- FREUD ET PIAGET - DEUX SYSTEMES COMPLEMENTAIRES	
2.1. Convergence des deux auteurs	39
2.2. Piaget et la psychanalyse	42
2.3. Autres essais de rapprochement entre la psychanalyse et la théorie de Piaget	55
Chapitre III - RELATION DYNAMIQUE ET COMPLEMENTAIRE ENTRE L'AFFECTIVITE ET L'INTELLIGENCE	84
3.1. Définition de l'affectivité et d'autres concepts semblables	84
3.2. Théorie de Piaget sur la relation affectivité-intelligence	89
3.3. Autres points de vue sur la relation affectivité-intelligence	96
Chapitre IV - INTERPRETATION PSYCHANALYTIQUE DE L'INTELLIGENCE, DE LA MEMOIRE ET DE L'APPRENTISSAGE	107
4.1. Intelligence	107
1. Concept et fonctionnement de l'intelligence	107
2. Origine et développement de l'intelligence	115
4.2. Mémoire et oubli	123
1. Concept de mémoire	123
2. Interprétation piagétienne de la mémoire	126
3. Interprétation psychanalytique de la mémoire et de l'oubli	127
4.3. Apprentissage	132
1. Modèles explicatifs de l'apprentissage	132
2. Interprétation psychanalytique de l'apprentissage	136

Chapitre V - INTERPRETATION PSYCHANALYTIQUE DU SYMBOLE ET DU LANGAGE	139
5.1. Définition et interprétation du symbolisme	139
5.2. Langage, symbole et intelligence	144
Chapitre VI - INTERPRETATION PSYCHANALYTIQUE DE LA CREATIVITE	149
6.1. Concept et dimensions de la créativité	149
6.2. Relation entre créativité, intelligence et personnalité	153
6.3. Interprétation de la créativité	157
Deuxième partie: INHIBITION INTELLECTUELLE ET DYSFONCTIONNEMENT AFFECTIVO-COGNITIF DE L'INTELLIGENCE	
Chapitre I - INHIBITION INTELLECTUELLE, PSEUDO-DEBILITE ET LES DOUES SANS SUCCES	168
1.1. Complexité terminologique et difficultés de définition	168
1.2. Interprétation psychanalytique de l'inhibition intellectuelle	171
1.3. Interprétation de la pseudo-débilité mentale	180
1.4. Les "doués sans succès"	184
Chapitre II - INHIBITION INTELLECTUELLE ET PERSONNALITE	188
Chapitre III - FACTEURS ETIOLOGIQUES DE L'INHIBITION INTELLEC- TUELLE ET D'AUTRES TROUBLES INTELLECTUELS	199
3.1. Facteurs individuels ou psychologiques des difficultés d'apprentissage	200
1. Facteurs somatiques (neurophysiologiques)	201
2. Facteurs dynamiques de la personnalité et interprétation psychanalyti- que de l'inhibition intellectuelle	202
1. Perturbations de l'apprentissage liées aux divers stades evolu- tifs	203
2. La scopophilie et sa relation avec l'apprentissage et l'inhibition intellectuelle	208
3. Mécanismes de défense du moi et dysfonctionnement cognitif	211
3.2. Facteurs écologiques ou psychosociologiques des difficultés d'apprentis- sage	216
1. Milieu scolaire et inhibition intellectuelle	216
2. Milieu familial et la perturbation cognitive	217
Chapitre IV - RELATION MERE-ENFANT ET INHIBITION INTELLECTUELLE	222
Chapitre V - INHIBITIONS SPECIFIQUES	232
5.1. La peur de l'école	233

5.2. Dyslexie et dysorthographe	235
5.3. Inhibition dans les mathématiques	238
5.4. Inhibition dans d'autres disciplines scolaires	240
Chapitre VI - THERAPEUTIQUE DE L'INHIBITION INTELLECTUELLE ET CONCLUSION	242
Troisième partie: REUSSITE SCOLAIRE: APPROCHE RELATIONNELLE	246
Chapitre I - DEFINITION ET DIFFERENTES APPROCHES DU PROBLEME	248
Chapitre II - INTERPRETATION DES RESULTATS SCOLAIRES CENTREE SUR L'ELEVE	260
Chapitre III - INTERPRETATION DES RESULTATS SCOLAIRES CENTREE SUR L'ECOLE	266
Chapitre IV - INTERPRETATION DES RESULTATS SCOLAIRES CENTREE SUR LA FAMILLE	275
Chapitre V - INTERPRETATION DES RESULTATS SCOLAIRES CENTREE SUR LA SOCIETE	280
Chapitre VI - LA RELATION PEDAGOGIQUE COMME SOLUTION POS- SIBLE DE L'ECHEC SCOLAIRE	285
Quatrième partie: LES ATTENTES DES PROFESSEURS ET LA REUSSITE SCOLAIRE (TRAVAIL SUR LE TERRAIN)	
Chapitre I - "EFFET PYGMALION" OU "EFFET ROSENTHAL"	295
Chapitre II - COMMENTAIRES DIVERSIFIES SUR "PYGMALION A L'ECOLE" ET L'IMPORTANCE DES ATTENTES	299
Chapitre III - INFLUENCE DES VARIABLES DE PERSONNALITE ET D'IN- TELLIGENCE SUR LES ATTENTES	314
Chapitre IV - IMPORTANCE DES ATTENTES DANS L'AUGMENTATION DU QI ET DANS LA REUSSITE SCOLAIRE (TRAVAIL PRATIQUE)	275
4.1. Méthodologie de la recherche (Echantillon, Instruments, Méthodes)	325
4.2. Présentation et analyse des résultats	329
4.3. Discussion et interprétation des résultats	343
4.4. Conclusion et suggestions	346
CONCLUSION GENERALE	350
BIBLIOGRAPHIE	362